

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/23074841231205706



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



Las competencias del profesorado de música en la formación inicial desde la perspectiva de estudiantes de Máster Universitario en Formación de Profesorado

Luis del Barrio Aranda, Universidad de Zaragoza (España)
Oscar Casanova López, Universidad de Zaragoza (España)
Anna María Vernia Carrasco, Universidad Jaime I (España)

Resumen

La formación inicial para la profesionalización docente precisa de experiencias didácticas que integren la reflexión en la práctica y la interacción dialógica como vías educativas para su comprensión y desarrollo. Esta investigación analiza las expectativas de un grupo de estudiantes de Máster en Profesorado de Educación Secundaria sobre las

competencias que debe adquirir el profesorado de música en su ejercicio profesional. El estudio utiliza la etnografía educativa como metodología de investigación en un contexto formativo de estudio fundamentado en la práctica, el análisis y la discusión de las competencias del profesorado de música. Los estudiantes en formación de profesorado

opinan que el docente de música en Educación Secundaria debe poseer una formación multidimensional y correlacionada con una competencia disciplinar musical, didáctica, pedagógica y personal para el desempeño docente. La estimulación de la capacidad crítica sobre las competencias profesionales refuerza su identidad profesional.

Palabras Clave

Educación musical; competencias del profesorado de música; formación inicial; educación secundaria; identidad profesional.

The competences of music teachers in initial training from the perspective of Master's Degree students in Teacher Training

Luis del Barrio Aranda, University of Zaragoza (Spain)
Oscar Casanova López, University of Zaragoza (Spain)
Anna María Vernia Carrasco, University Jaime I (Spain)

Abstract

Initial teacher training requires the implementation of a series of didactic experiences that encourage active reflection about pedagogical practice, combined with interaction and dialogue. This study analyzes the expectations of trainees studying toward a master's degree in Secondary Education in terms of the competencies they should

acquire in their professional teaching practice. The study uses educational ethnography as a research methodology in a training context of practice-based study, analysis and discussion of music teachers' competences. Pre-service teachers affirm that a secondary education music teacher needs to receive a truly

multidimensional training designed to achieve musical, didactic, pedagogical, and personal competencies; the latter include a set of ethical and professional values for teaching practice. Encouraging trainees to be critical of their professional skills strengthens their professional identity.

Keywords

Initial teacher training; Musical education; music teacher competencies; professional identity; secondary education.

Las competencias del profesorado de música en la formación inicial desde la perspectiva de estudiantes de Máster Universitario en Formación de Profesorado

por Luis del Barrio Aranda, Universidad de Zaragoza (España), Oscar Casanova López, Universidad de Zaragoza (España) y Anna María Vernia Carrasco, Universidad Jaime I (España).

1. Introducción

El acceso a la educación musical constituye un derecho de todo el alumnado y un asunto de justicia social que debe ser respetado (Blanco, 2017). Su consideración en el marco de las políticas educativas que definen los sistemas educativos debe ser entendida como un valor de promoción de educación de la cultura, desarrollo de aptitudes artísticas y aprovechamiento de los beneficios que reporta al bienestar, a la creatividad y al aprendizaje (Hallam, 2010). Argumentar la relevancia educativa de la música requiere centrar el foco de atención en el profesorado, como responsable de la enseñanza, de la demostración de su eficacia en el logro de los objetivos de la educación obligatoria (Rusinek y Aróstegui, 2015) y del cumplimiento de los principios educativos de equidad e inclusión que garantizan una educación de calidad al conjunto del alumnado.

La inclusión educativa y social, entendida como una tarea y un compromiso para asegurar a todo el alumnado el acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades de aprendizaje, requiere una profesionalización docente, una reestructuración de las organizaciones educativas y una activación de la formación docente que asegure una participación de todo el alumnado en el aprendizaje, las culturas, los grupos y comunidades como una mejora de su rendimiento (Plancarte, 2017).

En el ámbito musical, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, según recoge el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el plan de acción acordado por la Organización de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2018), implica comprender que el estudiante y sus necesidades constituyen el centro de todo proceso educativo. Para lograr una educación musical inclusiva, social y emancipadora del alumnado en el ámbito académico es necesaria una reflexión sobre la adaptación de los planteamientos teóricos y psicopedagógicos y su consideración didáctica en la formación inicial (Díaz-Santamaría y Moliner, 2020). La formación musical, didáctica y organizativa que debe adquirir el estudiante requiere la incorporación de posicionamientos y modos de intervención diversificados orientados a la educación del conjunto del alumnado (Begić y otros, 2017).

Las cuestiones de investigación que orientan este trabajo son las siguientes: ¿Cuáles son las competencias profesionales que precisa el profesorado de música en Educación Secundaria? ¿Cómo desarrollar una actitud crítica del estudiante de profesorado de música para estimular el trabajo de las competencias docentes musicales según los requerimientos de un sistema educativo inclusivo?

2. Marco teórico

2.1. La capacitación en la formación del profesorado para la mejora de la calidad educativa

La reforma educativa derivada de la evolución social y política concibe la labor docente, la formación permanente y

el trabajo competencial para la mejora de la calidad de la educación como premisas fundamentales para la capacitación docente (Coll, 2013). La labor docente para hacer efectiva la inclusión en el contexto del aula, donde coexisten estudiantes con experiencias, intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje diferentes, implica una formación, una responsabilidad, un esfuerzo didáctico y organizativo para asegurar el acceso, la participación, la permanencia, el éxito y el logro de todos los estudiantes (Arnaiz, 2012).

Las experiencias didácticas dialógicas constituyen áreas de capacitación (Gràcia y otros, 2020) que contribuyen al desarrollo de actitudes inclusivas (Pegalajar-Palomino y Colmenero, 2017) que involucran la atención, la participación y el rendimiento del conjunto del alumnado. La Comisión Europea (2010) propone como capacidades docentes inclusivas: identificar las necesidades educativas individuales, promover el aprendizaje autónomo con la adquisición de las Competencias Clave (CC) enumeradas en el Marco Europeo y trabajar en contextos multiculturales para estimular la atención a la diversidad y el respeto a la diferencia colaborando con compañeros, padres y comunidad. Su educación incluye estrategias como la detección, la respuesta diversificada y la intervención interprofesional.

La habilidad docente de intervenir en clase en la revisión de conocimientos, en el trabajo en pequeño grupo y en el comentario en las puestas en común (Li y otros, 2015) es fundamental para dar significatividad al aprendizaje (Coll, 2013).

2.2. La formación competencial del profesorado de música para la inclusión educativa

Respecto a la definición de *competencia* en el ámbito profesional, Pavić (2012) la define como “grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (p. 55).

En España, la integración del término *competencia* para la mejora de la calidad educativa (Jiménez y Montero de Espinosa, 2017), se concreta con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Jefatura del Estado, 2006). La calidad de la enseñanza como objetivo para la inclusión educativa conlleva cambios metodológicos y formativos. Los enfoques inclusivos requieren una personalización docente y una implicación activa y dinámica del alumnado con la promoción del aprendizaje constructivo, la autonomía del alumnado, el trabajo en equipo, la transferencia de aprendizajes, la transversalidad de áreas, la investigación, el empleo de las TIC y la integración de aprendizajes formales, no formales e informales, lo que conlleva una reflexión y adaptación de la formación inicial del profesorado a este nuevo paradigma.

La formación del profesorado de Educación Secundaria alberga un trabajo competencial (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) relacionado con el conocimiento curricular

normativo, la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, la transformación de la información en conocimiento, la estimulación del esfuerzo, la capacidad de aprender de manera autónoma, desarrollar habilidades de promoción de la convivencia y promoción de espacios inclusivos de aprendizaje formal y no formal. Esta formación integra una preparación docente para la gestión de situaciones de aprendizaje que estimulan la autonomía, la iniciativa, la interacción con el alumnado y el aprendizaje cooperativo con actividades que atienden la diversidad.

La revisión de trabajos que estudian las competencias del profesorado de música permite reconocer criterios diferenciados en su clasificación. Algunos estudios se centran en las competencias musicales del profesorado para la enseñanza de la música (Eros, 2013; Koca, 2017; Rohwer y Henry, 2004), mientras otros incorporan a las específicas, otras competencias genéricas asociadas a la intervención docente relacionadas con competencias transversales, musicales y didácticas con el fin de favorecer la atención y motivación para el desarrollo del aprendizaje (Begić y otros, 2017; Carbajo, 2009; Carrillo y Vilar, 2014). En esta línea, diversos estudios se enfocan en que el profesorado debe procurar la educación del conjunto del alumnado admitiendo una respuesta diversificada, lo que implica una ampliación de competencias docentes musicales y artísticas, didácticas y pedagógicas, organizativas y relacionales como recoge el estudio del Centre de Formation des Musiciens Intervenants (2005) y el proyecto europeo meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training (Music Education Network, 2009) que diferencia entre competencias musicales, didácticas, pedagógicas y genéricas.

Asegurar una formación musical para la inclusión requiere una preparación didáctica que garantice el trabajo de los mismos contenidos y destrezas en el conjunto del alumnado desde la individualización, la diferenciación y la personalización (Bray y McClaskey, 2015). La continua revisión de los aprendizajes docentes y su adaptación a un mundo en permanente cambio permite entender la formación para la atención a la diversidad como una actividad educativa poliédrica y social orientada a la creación de una cultura inclusiva (Plancarte, 2017).

2.3. La construcción de la identidad del profesorado de música en formación

La identidad profesional, entendida como la representación que tiene el docente de sí mismo y de la profesión en relación con su entorno social y profesional (Cantón y Tardif, 2018) constituye un proceso dinámico de reflexión determinado por la interpretación colectiva (identificación) e individual (identización) sobre el ejercicio profesional de la docencia musical. La formación inicial, la práctica profesional y la adquisición de competencias determinan su configuración y orientación.

La formación docente debe proporcionar conocimiento disciplinar, curricular, pedagógico y experiencia didáctica con prácticas que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico como un aprendizaje activo y significativo que motive la reflexión y el diálogo sobre el aprovechamiento de los conocimientos y su interés para la preparación docente (Figuerola, 2019). En este sentido, la organización y composición de las estructuras curriculares de los programas de estudio en la formación del profesorado de música debe

ofrecer suficientes oportunidades para la práctica y reflexión como fundamentos del desarrollo profesional y orientación de la identidad docente (Haning, 2021). La aplicación de estrategias y dinámicas inclusivas que trabajen las competencias musicales profesionales y la práctica reflexiva pueden integrar el pensamiento crítico como competencia fundamental para la identidad docente (Carrillo y Vilar, 2014). Así, la educación de la identidad del profesorado de música se apoya en las relaciones entre los aprendizajes adquiridos, la contextualización y la aplicación en diferentes escenarios de estudio (Ballantyne y otros, 2012).

3. Objetivo

El objetivo de esta investigación es identificar y analizar las expectativas de una muestra de estudiantes españoles de Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la especialidad de Música y Danza, sobre las competencias profesionales que debe reunir como docente musical, mediante la participación y discusión en procesos de pensamiento de orden superior relacionados con la educación, la orientación docente y la identidad profesional.

4. Método

El trabajo utiliza un diseño cualitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) de estudio de caso único (Stake, 2005) en un grupo de estudiantes de máster en formación de profesorado sobre el análisis de las creencias, presuposiciones y experiencias de los participantes (Creswell, 2013) respecto a la identificación de las competencias del profesorado de música mediante el desarrollo grupal de conocimiento. La etnografía como metodología de investigación (Velasco y Díaz de Rada, 2006) alberga un enfoque analítico-descriptivo sobre aspectos, dimensiones o componentes surgidos de la reflexión, el intercambio dialógico y el pensamiento crítico de los participantes.

4.1. Fases

El trabajo completo integra la investigación en un proceso de formación y transformación social de la praxis docente del estudiante de máster en profesorado en cuatro fases de estudio. La fase diagnóstica (fase 1) o inicial analiza las expectativas de los estudiantes sobre las competencias del profesorado de música mediante un cuestionario de evaluación. La fase analítica de la realidad (fase 2) indaga en las competencias que debe reunir el docente de música mediante entrevistas realizadas a docentes en ejercicio. La fase formativa (fase 3) utiliza las necesidades planteadas por los docentes en ejercicio para la creación de tres talleres de formación sobre: creatividad e interpretación musical, música y movimiento, y elaboración de proyectos escénicos. La fase evaluativa-reflexiva dialógica (fase 4) se centra en la evaluación, análisis y discusión de las competencias musicales y profesionales trabajadas y requeridas por el profesorado de música para el desarrollo profesional docente. El presente estudio se centra en esta última fase evaluativa-reflexiva dialógica del estudio (fase 4).

4.2. Participantes

La muestra del estudio se obtiene por disponibilidad y está configurada por un grupo universitario de 17 estudiantes (9 hombres y 8 mujeres) del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la especialidad de Música y Danza de la Universidad de Zaragoza con una media de edad ($X=25,64$ años) y una desviación estándar ($DS=3,2584$). En cuanto al nivel de formación de los

participantes, el 94,1% (n=16) es alumnado egresado del Conservatorio con titulación artística de profesor superior en distintas especialidades: un 88,2% (n=15) profesor superior de instrumento, un 5,88% (n=1) profesor superior de danza y 5,88% (n=1) tiene grado medio o profesional. La formación en pedagogía de los estudiantes se limita a la recibida en la didáctica del instrumento o área de especialización. Todos los participantes poseen experiencia en interpretación musical y un 58,8% (n=10) declara experiencia profesional en la didáctica musical de su especialidad en un período de al menos un año.

Por su parte, tres profesores investigadores (2 hombres y 1 mujer) participan en el estudio, dos de los cuales imparten las asignaturas “Diseño de Actividades de Aprendizaje de Música” (Profesor 1 = P1) y “Diseño Curricular e Instruccional de música y danza” (Profesor 2 = P2) y realizan el trabajo de investigación directa con el alumnado participante. Una profesora investigadora (Profesora 3 = P3) actúa como observadora externa no participante en el análisis e interpretación de los datos. Otras funciones de los profesores investigadores son la revisión del estado de la cuestión (P1, P2, P3), la definición del objetivo y las preguntas del grupo de discusión (P1, P2), la moderación de los dos grupos de discusión (P1), la codificación y ordenación categorizada (P1, P2), el análisis y la interpretación de los datos (P1, P2, P3).

4.3. Diseño de investigación y método de recogida de información

Este trabajo utiliza la etnografía educativa (Delamont, 2014) como metodología de investigación aplicada en un contexto formativo de estudio fundamentado en la práctica, el análisis y la discusión de las competencias del profesorado de música. Como estrategia de indagación, la etnografía integra un enfoque dialéctico, interactivo, descriptivo y de profundización en el conocimiento del grupo de estudio que permite a los participantes compartir puntos de vista, establecer razonamientos y favorecer la evolución de sus planteamientos sobre las competencias que debe adquirir el profesorado de música en Educación Secundaria.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados son: la observación participante, el diario de campo y los grupos focales de discusión como dispositivos establecidos sobre la base de la identidad social y sus representaciones (Porto y Ruiz, 2014). La recogida de la información cumple con los principios éticos de la investigación de consentimiento informado, preservación de la confidencialidad y anonimización de los datos.

4.4. Procedimiento

El estudio se realiza en la Universidad de Zaragoza durante un período de seis meses (enero-junio) en el año 2021. Como ya se ha comentado, de las cuatro fases que integran la investigación completa, este estudio se centra en la fase 4: *evaluativa-reflexiva dialógica*, seleccionada por ser el período de la investigación en el que los participantes reúnen un mayor conocimiento, experiencia didáctica y discurso crítico sobre los saberes, destrezas, valores y creencias asociadas a las competencias profesionales del profesorado de música. Las habilidades metacognitivas y reflexivas trabajadas, mediante talleres de formación, experiencias didácticas y entrevistas, en las fases precedentes (fase 1, 2 y 3)

sirven de entrenamiento didáctico y reflexión crítica sobre el ejercicio profesional.

Se realizan 2 grupos de discusión (GD) de 8 y 9 participantes en el aula universitaria con una duración de una hora y media cada uno. En el GD1 participan del Informante 1 al 8 y en el GD2 participan del Informante 9 al 17. Las sesiones son grabadas en video para favorecer el análisis de la información. El objetivo de estudio es la identificación y análisis de las competencias que debe reunir el profesorado de música de Educación Secundaria. La guía de preguntas albergó cuatro cuestiones principales:

1. ¿Qué competencias disciplinares debe tener el profesorado de música para el ejercicio profesional?
2. ¿Qué competencias didácticas precisa el profesorado en la enseñanza de la música para lograr el aprendizaje del alumnado?
3. ¿Qué competencias pedagógicas relacionadas con la función docente y la práctica educativa requiere el profesorado de música en su ejercicio profesional?
4. ¿Qué cualidades o competencias personales precisa el profesorado de música para guiar con éxito el proceso educativo?

5. Resultados

Los resultados se presentan siguiendo el sistema de categorías y subcategorías apriorísticas y emergentes (Cisterna, 2005) sobre las competencias del profesorado de música (Tabla 1) extraídos de la fase evaluativa-reflexiva dialógica (fase 4).

Las respuestas obtenidas en los grupos de discusión permiten clasificar las competencias profesionales del profesorado de música en competencias musicales, competencias didácticas y pedagógicas, y competencias personales (Tabla 1).

Categoría	Subcategoría
1. Musicales	1.1. Escucha 1.2. Interpretación 1.3. Creación
2. Didácticas	2.1. Conocimiento de métodos 2.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje 2.3. Formación técnica 2.4. Formación tecnológica 2.5. Aprendizaje autónomo 2.6. Creación de recursos
3. Pedagógicas	3.1. Comunicación 3.2. Coopeación 3.3. Entornos colaborativos de aprendizaje 3.4. Reflexión 3.5. Formación continua
4. Personales	4.1. Valores y cualidades profesionales 4.2. Vocación docente 4.3. Experiencia musical y pedagógica 4.4. Creatividad e innovación

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías sobre las competencias del profesorado de música. Fuente: elaboración propia

5.1. Competencias musicales

Estas competencias son entendidas como los conocimientos y habilidades disciplinares del docente en el dominio de la materia música.

5.1.1. Escucha musical

La *escucha* musical, reconocida como una competencia esencial del docente de música, requiere destrezas de discriminación sonora y su didáctica como: "... dominar los cuatro parámetros sonoros y su moderación, la melodía, armonía, textura y forma para identificarlos en un fragmento de forma básica..." (Informante 14) [I14]. La didáctica de la escucha debe facultar al profesorado para "identificar dificultades en la entonación, la impostación y la interpretación vocal..." [I1]. El docente debería desarrollar una capacidad de escucha musical centrada en el sujeto que escucha y el desarrollo de conductas de percepción (Delalande, 2013) para desarrollar una actividad cotidiana exploratoria que promueva una sensibilidad auditiva y una actitud perceptiva sonora.

Respecto a la capacidad analítica, el docente debe "... identificar e interpretar características, motivos e ideas musicales..." [I8] lo que implica un entrenamiento auditivo y expresivo. Asimismo, "...educar una actitud de escucha tranquila que anime al alumno a crear su propia interpretación de lo que escucha..." [I3]. Una competencia docente de escucha activa con la implicación de una capacidad de "oído pensante" (Schafer, 2006) requiere hacer de la escucha una experiencia cotidiana de búsqueda sonora, producción, variación y educación de la conciencia sonora.

5.1.2. Interpretación

La *interpretación* como competencia docente es valorada por sus dimensiones comunicativa, técnica y didáctica. Como experiencia comunicativa "...cualquier individuo debe sentir que es capaz de transmitir y expresar sus propias ideas musicales..." [I12]; "...se debe priorizar tocar música en directo para transmitir la esencia expresiva musical..." [I9].

Respecto al dominio técnico, los estudiantes valoran que el docente debería poseer un buen conocimiento de los diferentes medios de expresión y su correspondiente técnica para adquirir una formación global de sus dimensiones y posibilidades expresivas. Estos valoran que el docente debería tener capacidad para: "...cantar con una técnica vocal adecuada, dirigir en coro..." [I5]; "...tocar varios instrumentos monódicos, polifónicos como acompañamiento que enriquezcan la didáctica..." [I9]; "...demostrar conocimientos corporales de expresión corporal, danza, dirección de proyectos escénicos..." [I13] y "...un dominio del lenguaje musical, interpretación y repentización..." [I2] para adaptar la interpretación al contexto.

En cuanto a la evaluación didáctica de la interpretación, los participantes afirman que el docente: "...debe priorizar los progresos individuales, los vínculos creados y no el resultado final..." [I4]. Evitar la relación negativa entre la autoeficacia y la ansiedad en la interpretación (Bersh, 2022) implica proporcionar al momento performativo un valor educativo social, entendiendo el aprendizaje individual como contribución al resultado grupal.

5.1.3. Creación

La *creación* musical es reconocida por los participantes como una destreza musical y didáctica que implica conocimientos de armonía, transporte, transcripción, improvisación y composición. El profesorado debe saber "... armonizar para el acompañamiento de canciones y la creación de instrumentaciones..." [I8]. Tanto la improvisación como la composición son entendidas modalidades creativas que proporcionan riqueza y

significatividad a la experiencia didáctica: "...el docente que improvisa y transporta ajusta el acompañamiento instrumental a la interpretación de canciones..." [I6]. Adoptar un enfoque metodológico fundamentado en la construcción del aprendizaje musical desde la creación (Burnard y Murphy, 2017) implica al docente integrar la práctica creativa como una estrategia que atiende las necesidades educativas y los intereses del alumnado.

Para los participantes, la actitud creativa docente refleja una dimensión expresiva auténtica. El docente creativo debe animar al alumnado a crear música de manera natural como un modo de canalizar la expresión y comunicación: "...el profesor debe fomentar la creatividad y valorar la producción del alumnado para motivar el uso productivo de la música como modo de expresión y comunicación..." [I1]. El docente musical creativo debe ser dinámico, flexible, innovador, promotor de un comportamiento activo del alumnado como productor y pensador musical más que como consumidor y reproductor de conocimiento (Burnard y Murphy, 2017).

5.2. Competencias didácticas

Las competencias didácticas se refieren a aquellas que precisa el profesorado de música en la enseñanza para lograr el desarrollo del aprendizaje.

5.2.1. Conocimiento de métodos

Para los estudiantes, procurar la significatividad del aprendizaje requiere al profesorado una formación teórico-práctica y metodológica en los principales métodos activos musicales, corporales (Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Martenot, Laban) y creativos (Paynter, Schafer, Dennis, Self) su aplicación y adecuación a las intenciones y necesidades educativas: "...cuanto mayor sea la formación del profesor en métodos activos y creativos más completa será su calidad como docente..." [I4].

Aunque los participantes tienen una amplia experiencia musical "...el verdadero reto docente que me plantea la formación metodológica es saber cómo adaptarla a la diversidad del aula y dar una respuesta adecuada..." [I17]. Proporcionar una mayor significatividad a la relación entre teoría y práctica en la formación docente (Colén y Castro, 2017) precisa una formación metodológica sólida y diversa enriquecida con una ampliación de experiencias didácticas y reflexivas en contextos reales.

5.2.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Un dominio en el diseño, planificación y contextualización curricular de procesos educativos y una intervención docente adecuada al contexto identifican esta competencia. La planificación de objetivos, la concreción de actividades para su logro, la adaptación de los procesos didácticos y la evaluación de su efectividad son reconocidas competencias docentes en la dirección de procesos educativos: "...programar y planificar procesos didácticos que den respuesta a unos objetivos..." [I1]; "hay que ser flexibles y no anclarse en un modo de enseñanza..." [I3]. La dimensión inclusiva requiere implicar el uso de diferentes enfoques y estrategias metodológicas, modos de presentación de la información y recursos de evaluación para favorecer el aprendizaje.

5.2.3. Formación técnica

Los estudiantes reconocen que una formación técnica interdisciplinaria facilita la comprensión y expresión de

la música en los distintos medios expresivos para lograr una educación integral: "...que el docente muestre interés por adquirir una formación vocal, corporal e instrumental para mejorar la calidad de su enseñanza..." [I16]. La formación técnica implica un dominio musical y del medio expresivo que la representa: la voz, el cuerpo, un instrumento, un objeto o un dispositivo electrónico. Completar la formación docente con el conocimiento en diferentes disciplinas requiere una inquietud, una actitud flexible y una dedicación a la formación e incorporación de nuevas competencias: "...la formación en nuevas disciplinas permite al profesorado desarrollar una actitud didáctica multidimensional que determina su identidad profesional..." [I17].

5.2.4. Formación tecnológica

Para los participantes, la formación tecnológica requiere un conocimiento de herramientas TIC, un desarrollo de destrezas de uso y un análisis sobre sus posibilidades didácticas: "...el profesorado debe poseer un conocimiento y uso didáctico de programas y recursos tecnológicos que proporcionen una mayor riqueza a la enseñanza y faciliten el aprendizaje autónomo..." [I2]; "...el profesor incorpora la formación y la innovación, y con ello el conocimiento de aplicaciones y programas que utilizan la imagen y el sonido haciendo más atractiva la enseñanza..." [I5]. El abanico de posibilidades que ofrece la tecnología a la educación musical implica una formación aplicada como refuerzo didáctico complementario (Thayer y otros, 2021).

5.2.5. Aprendizaje autónomo

Los participantes reconocen el aprendizaje autónomo como una competencia que implica una intervención en procesos de autoformación para la mejora de la didáctica: "...la libertad para ejercer la educación musical puede ser un factor que fortalece mi compromiso..." [I2]; "...como profesor de música y pedagogo debo adquirir herramientas psicológicas para saber qué necesita el alumno, cómo ayudarlo y proporcionarle confianza para afrontar nuevos retos de aprendizaje..." [I9]. El aprendizaje autónomo y la autonomía docente aplicadas en la reflexión, la toma de decisiones y la acción independiente (Bhushan, 2018) constituyen capacidades y herramientas docentes para crear autonomía en el alumnado.

5.2.6. Creación de recursos

La creación de recursos es reconocida como una competencia que permite ajustar la intervención docente a las necesidades del contexto de estudio: "...crear, transformar y adaptar los recursos didácticos a los intereses educativos..." [I2]. La práctica creadora habitual educa una actitud productiva de generación de recursos: "...la formación creativa motiva una conducta analítica y creativa docente de recursos originales y útiles..." [I6]. La creación de recursos implica la integración de los conocimientos musicales, técnicos y didácticos en experiencias que tratan de proporcionar significatividad al proceso educativo.

5.3. Competencias pedagógicas

Las competencias pedagógicas en este estudio están relacionadas con aquellas capacidades que determinan la formación de la concepción de la educación, la función docente y la práctica educativa.

5.3.1. Comunicación

Los estudiantes valoran la comunicación como una competencia docente caracterizada por una expresión verbal

clara, motivadora y adaptada a las necesidades del contexto, que promueve una expresión de valores de igualdad y respeto: "...el profesor debe demostrar una expresión clara y apasionada que motive al alumnado por el aprendizaje..." [I12]; "...transmitir la información implicando diferentes canales para facilitar la comprensión..." [I15]; "...incluir la comunicación con el alumnado como medio de conocimiento, interés y respeto..." [I5]. La capacidad comunicativa implica al docente comprender y transmitir el currículo en un ambiente eficiente para el aprendizaje (De Fuentes, 2018) que estimule la comprensión, la confianza y el intercambio de ideas.

5.3.2. Cooperación

La heterogeneidad educativa que alberga el aprendizaje cooperativo requiere al profesorado de música aprender a trabajar asumiendo roles, con diferentes niveles de implicación y liderazgo en proyectos, programas o actividades interdisciplinarias musicales: "...estar dispuesto a aprender, a compartir ideas y conocimientos musicales, didácticos..." [I6]. La aplicación en el aula del trabajo cooperativo lleva al docente a desempeñar un rol de dinamizador y facilitador en el intercambio de ideas que procura al estudiante una mayor independencia y responsabilidad educativas en la solución de problemas (Huffman, 2013).

5.3.3. Entornos colaborativos de aprendizaje

La promoción de entornos colaborativos de aprendizaje debe partir de los intereses del alumnado. La participación, la autonomía y la interacción entre los miembros que aprenden juntos tratan de estimular la motivación para colaborar en el aprendizaje grupal: "...asesorar y ayudar al alumnado en la elaboración de experiencias y proyectos que parten de sus intereses y promueven la autonomía y contribución individual al aprendizaje grupal..." [I8]. La responsabilidad compartida del aprendizaje en entornos colaborativos (Izquierdo e Iborra, 2010) requiere al docente la creación de una cultura de aprendizaje musical basada en la confianza en el alumnado y su compromiso por el aprendizaje, el desarrollo de una actitud de interdependencia positiva, responsabilidad, autorreflexión y evaluación del trabajo y aprendizajes del grupo.

5.3.4. Reflexión

La reflexión es valorada por los participantes como aquella competencia de análisis sobre la propia acción docente, cuya práctica habitual determina la orientación didáctica: "Es importante analizar la expresión verbal, la metodología didáctica, los recursos utilizados, la atención a la diversidad y la evaluación para orientar la práctica docente..." [I11]. La reflexión implica que el docente cuestione y analice en todo momento su práctica relacionando conocimiento, praxis e indagación (Cochran-Smith y Lytle, 2003) para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

5.3.5. Formación continua

La formación continua es reconocida como una competencia que demuestra el interés individual por mejorar la calidad de la enseñanza mediante la renovación pedagógica en consonancia con los avances y demandas de la sociedad sobre las tendencias, las metodologías y recursos didácticos más novedosos: "...el interés por la formación permanente es un signo de actualización docente y necesidad

profesional por ofrecer la mejor educación a sus alumnos...” [I13].

Los estudiantes reconocen buscar en la formación continua la relación entre los fundamentos pedagógicos y su aplicación práctica: “...los aprendizajes obtenidos en las actividades de formación deben llevarnos más allá de los propios recursos y estimular el análisis y adaptación de los aprendizajes a los contextos de estudio...” [I5]. Desde una perspectiva sociocultural, la formación continua implica un aprendizaje y razonamiento en contextos comunitarios orientados a la construcción del profesionalismo (Figueroa, 2019).

5.4. Competencias personales

Estas competencias se forjan en el plano personal del profesorado de música y su contribución al óptimo desarrollo del proceso educativo.

5.4.1. Valores y cualidades profesionales

Junto a las competencias relacionadas con las labores del profesorado, estas competencias generales o transversales de índole más personal, vinculadas con la actitud docente favorecen la consecución de los objetivos educativos (Bernal y Teixidó, 2012). Los estudiantes reconocen entre ellas, los valores personales, socioemocionales, éticos y lingüísticos.

Respecto a los valores personales, la autoconfianza, la proactividad, la iniciativa y la adaptabilidad inciden en la acción educativa musical y la identidad docente: “...el profesor de música es un líder y un modelo para sus alumnos por lo que el entusiasmo, la seguridad, el dinamismo y el emprendimiento son valores que influirán en la enseñanza y aprendizaje...” [I9]. En cuanto a los valores socioeducativos, los participantes destacan educar en el respeto, la tolerancia y la empatía como aquellos que estimulan la educación emocional del alumnado y su confianza para relacionarse y comunicarse en entornos diversos: “...educar en la tolerancia y el respeto implica una atención a las dificultades particulares que puedan darse en la entonación, la interpretación, las relaciones sociales, la resolución de conflictos...” [I4].

Los valores éticos reconocidos implican una educación en los principios de equidad e inclusión: “...el docente debe ser consciente de su responsabilidad como formador de valores y educador de futuras generaciones...” [I3].

Por último, la comunicación requiere la integración de estrategias que aseguren la comprensión de la información y la participación. Asimismo, debe estimular la expresión del alumnado en el proceso educativo: “...que el profesor anime a sus alumnos a expresar su opinión y le dé significado para reforzar su participación y autonomía...” [I14].

Las capacidades personales en el ejercicio docente forman parte del conjunto de estrategias y destrezas necesarias que determinan el acto educativo (Martínez-Izaguirre y otros, 2017).

5.4.2. Vocación docente

La vocación docente es interpretada por los participantes como una actitud de interés y compromiso por la música y su didáctica, una necesidad de mejora profesional y una satisfacción de trabajar en un ámbito apasionante: “... supone una motivación intrínseca docente, una muestra de amor por la música y su educación desde el interés, esfuerzo y dedicación...” [I1]. La vocación docente define la actitud del profesorado de música hacia su práctica profesional, por

lo que la autoestima, el reconocimiento en la comunidad y el prestigio social (Leeferink y otros, 2019) pueden ser factores determinantes de su desarrollo y de la identidad docente.

5.4.3. Experiencia musical y pedagógica

La experiencia musical y pedagógica es reconocida como aquella competencia que proporciona un dominio cognitivo, técnico, interpretativo, creativo, organizativo, metodológico y evaluativo aplicados en la didáctica: “...el profesor de música debe utilizar su bagaje musical y enfocarlo a la enseñanza integrando su conocimiento técnico y metodológico en la creación y adaptación de recursos y estrategias...” [I14]. Constituye una experiencia pedagógica significativa tanto para la formación y la práctica profesional (Pérez y Serrano, 2022) como para el conocimiento de la profesión.

La orientación pedagógica en la intervención docente requiere la adquisición de un dominio metodológico y una autonomía en el saber hacer: “...el profesorado debe mostrar solidez en lo que quiere enseñar y cómo lo quiere enseñar...” [I8]; “...entrenar la observación para detectar dificultades en el aprendizaje, orientar los procesos didácticos y la intervención...” [I2].

5.4.4. Creatividad e innovación

La creatividad y la innovación son valoradas como cualidades personales y profesionales que repercuten en la didáctica. El docente creativo promueve la participación y la confianza en el alumnado al estimular su autonomía para aprender integrando sus intereses en los propósitos didácticos: “...desde la creatividad el docente puede ajustar la enseñanza a la realidad, atender las necesidades del alumnado y promover su autonomía...” [I17]. El docente creativo e innovador alberga cualidades de una persona entusiasta, motivada y pragmática que aprende con sus estudiantes, promueve su pensamiento crítico y establece vivencias positivas en el aprendizaje (Carvalho y otros, 2021; Suárez y otros, 2017). De acuerdo con los estudiantes, su actuación conlleva una transformación de las prácticas educativas.

6. Conclusiones y discusión

El análisis de las competencias del profesorado de música en Educación Secundaria ha requerido una revisión de los modelos pedagógicos existentes. La reflexión sobre la formación docente conlleva nuevos desafíos en la formación de competencias profesionales que promuevan la autonomía, la autoestima y la cooperación (Fernández Batanero, 2013; Torres y otros, 2014). Las expectativas de los participantes refuerzan la relevancia de la pedagogía en la formación inicial y la necesidad de su incremento lectivo en los programas de estudio de educación superior dada su influencia en la formación didáctica y la identidad docente (Haning, 2021).

En respuesta a la primera cuestión de investigación sobre cuáles son las competencias que precisa el profesorado de música en Educación Secundaria, la formación pedagógica requiere una aplicación práctica para la comprensión (Abramauskienė, 2018), una preparación disciplinar, transversal y humana fundamentada en el trabajo de competencias musicales, didácticas, pedagógicas y personales (Begić y otros, 2017; Biasutti y Concina, 2017; Carbajo, 2009; Carrillo y Vilar, 2014).

La formación en competencias musicales (Abramauskienė, 2018; Haning, 2021; Koca, 2017; Murillo y otros, 2018; Shin, 2021) requiere una profunda comprensión de las cualidades musicales, su construcción, interpretación y producción (Biasutti y Concina, 2017). La escucha, la interpretación y la creación implican un dominio técnico y pedagógico correlacionados para hacer de la acción educativa musical una experiencia artística, didáctica e inclusiva. La escucha integra habilidades de atención, reflexión y pensamiento constructivo (Nicolás y Romero, 2014). Su didáctica implica al docente una preparación: sonora de identificación y descripción de los parámetros sonoros y su evolución; cultural con el conocimiento de un rico repertorio musical estilístico e histórico; analítica para la comprensión de la estructura de las obras; estética desde la que desarrollar una actitud sensible de la escucha y didáctica basada en métodos activos y creativos (Murillo y otros, 2018). Algunas estrategias como el uso de medios audiovisuales pueden facilitar la comprensión y motivación del alumnado por el aprendizaje musical (Nicolás y Romero, 2014). Respecto a la interpretación, el estudiante de Máster, músico profesional, es un claro exponente para integrar sus conocimientos musicales en la didáctica con programas performativos (Carruthers, 2008) que prioricen el valor educativo musical como factor de crecimiento personal, cultural y cambio social. La didáctica creativa implica una formación en fundamentos de improvisación y composición como un modo de promoción de la autonomía, la dimensión expresiva, artística y musical (Burnard y Murphy, 2017).

La formación de competencias didácticas requiere una orientación docente hacia el aprendizaje (Silva y Maturana, 2017). Una alternativa de formación didáctica significativa podría ser el emprendimiento de procesos colaborativos de enseñanza y aprendizaje entre la universidad y los centros educativos con un incremento de prácticas contextualizadas que potencien el trabajo de destrezas didácticas.

La dimensión vivencial del aprendizaje musical implica a los estudiantes la oportunidad de aprender investigando las potencialidades de los principales métodos musicales activos y creativos (Peiteado, 2021). Su aplicación en los diferentes medios expresivos puede ser un recurso didáctico inclusivo que implica una planificación y gestión de los aprendizajes para todo el alumnado con la integración de la praxis como estrategia evaluativa. La formación técnica faculta un mayor conocimiento y aprovechamiento de los medios expresivos. La formación tecnológica (Valarezo y Santos, 2019) en consonancia con los principios del aprendizaje constructivista (Pozo y otros, 2020) implica al estudiante entender que el conocimiento es una construcción contextualizada y relativa que admite la existencia de saberes, procedimientos, estrategias y herramientas de creación y presentación de la información. La creación de recursos integra pensamientos de orden superior (López y Whittington, 2014) que relacionan la capacidad creativa y sintética docente con la planificación, la metodología y adaptabilidad de los mismos a las necesidades educativas.

La formación de competencias pedagógicas promueve una serie de procesos inter-psicológicos en los estudiantes en formación sobre los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para el ejercicio profesional. La competencia comunicativa requiere una atención a la expresión y la educación de valores de respeto, equidad e inclusión. Incluye

la comunicación asociada a la docencia, a la interacción con el alumnado, las familias y otros profesionales en el asesoramiento e intervención (Gràcia y otros, 2020). Para los estudiantes, aprender a trabajar con los demás y mostrar interés por la formación permanente refuerza la autoestima y la autonomía docente.

La formación de competencias personales, socioemocionales, éticas y lingüísticas (Fernández Batanero, 2013) requiere la adquisición de destrezas psicoeducativas para lograr un conocimiento individual y colectivo. La creatividad y la innovación permiten ajustar los procesos educativos mientras se trabajan las competencias creativas (Murillo y otros, 2018). La formación inicial resulta un período clave para la comprensión de la relación música-didáctica y la interpretación de la acción educativa musical inclusiva como un acto de preocupación por el otro (Fernández Guayana, 2020). Las creencias derivadas del conocimiento, la didáctica, la praxis y la influencia del entorno fomentan la autonomía y orientan la identidad docente (Jourdan y otros, 2016).

Para responder a la segunda cuestión de investigación en torno a cómo desarrollar una actitud crítica del docente de música respecto a las competencias profesionales requeridas en un sistema educativo inclusivo, este trabajo refuerza el argumento de la reflexión y la interacción dialógica sobre las competencias docentes (Figueroa, 2019) como prácticas coeducativas que estimulan la praxis educativa y la autocrítica pedagógica. La confrontación de puntos de vista en los grupos de discusión sobre las competencias del profesorado fomenta el intercambio de ideas, la evolución de planteamientos y la generación de nuevo conocimiento (Gil y otros, 1994). El incremento de la experiencia didáctica musical y la reflexión surgida de lecturas, preguntas guía sugeridas, tareas y su análisis didáctico y la discusión estimula el pensamiento crítico y colaborativo del estudiante (Shin, 2021) sobre cuestiones cognitivas, técnicas y actitudinales.

Según los resultados del estudio se concluye que el análisis y el trabajo de capacidades musicales, actividades reflexivas y dialógicas sobre las competencias del profesorado de música erigen el pensamiento crítico como una competencia básica para el desarrollo e identidad profesional.

7. Implicaciones y limitaciones del estudio

Respecto a las implicaciones educativas del estudio en el desarrollo de las competencias del profesorado de música de Secundaria, la relación académica entre la formación teórica, la práctica y la praxis en la formación inicial implica una mejora de la comprensión didáctica y pedagógica para la profesionalización. La educación en la práctica y la reflexión motiva el estudio correlacionado docente.

Respecto a las limitaciones del estudio, esta investigación no permite la generalización de resultados al usar un muestreo no probabilístico de conveniencia o disponibilidad; lo que conlleva una desatención de los criterios de representatividad del total de la población. En cualquier caso, esta experiencia es transferible a otros contextos similares de estudio. La subjetividad del autoinforme como técnica de registro de testimonios en los grupos de discusión puede afectar a la validez y fiabilidad de la información; para reforzarla se utilizan varias fuentes como la observación participante, el diario de campo, el cuestionario y la entrevista. Otra limitación refiere la búsqueda de

información objetiva, dado que los docentes también son investigadores; la colaboración de una investigadora externa en el análisis de datos resuelve esta limitación.

Este trabajo abre una línea de estudio sobre la incorporación de la capacidad crítica en la formación inicial del profesorado de música y anima la ampliación de estudios que incrementen la evidencia empírica en el trabajo de prácticas de formación docente musical en programas de educación superior. Estudios como el presentado resultan necesarios para la mejora de la preparación de futuras generaciones de docentes.

Referencias

- Abramauskienė, J. (2018). Professional competences of music teacher: Attitude of students. *Proceeding of the 4th International Conference on Education*, 4(2), 105–114. <https://doi.org/10.17501/24246700.2018.4213>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio S. XXI*, 30(1), 25–44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., y Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: an international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211–226. <https://doi.org/10.1177/0255761411433720>
- Begić, J., Begić, A., y Škojo, T. (2017). Opinions of university music teachers on the musical competencies necessary for Primary Education teachers. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 197–208. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p197>
- Bernal, J. L., y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Bersh, B. (2022). The relationship between music performance anxiety and self-efficacy in sixth-to eighth-grade instrumental students. *Psychology of Music*, 50(5), 1477–1493. <https://doi.org/10.1177/03057356211050667>
- Bhushan, A. (2018). *Teachers autonomy: A tool for creating learners autonomy*. University of Mumbai.
- Biasutti, M., y Concina, E. (2017). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264–279. <https://doi.org/10.1177/02F1029864916685929>
- Blanco, M. (2017). El derecho a la educación musical. Justificación y problemas actuales. *E-legal History Review*, 24. https://www.iustel.com/v2/revistas/detalle_revista.asp?id=15&numero=24
- Bray, B., y McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The What, Who, WOW, Where and Why*. Thousand Oaks.
- Burnard, P., y Murphy, R. (2017). *Enseñar música de forma creativa*. Morata.
- Cantón, I., y Tardif, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: auto percepción de competencias profesionales*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079>
- Carrillo, C., y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 33, 1–26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Carruthers, G. (2008). Educating professional musicians: lessons learned from school music. *International Journal of Music Education*, 26(2), 127–135. <https://doi.org/10.1177/0255761407088487>
- Carvalho, T., Fleith, D., y Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 17(1), 164–187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Centre de Formation des Musiciens Intervenants (2005). *Musicien intervenant à l'école*. <http://cfmi.formation.univ-lille3.fr/pdf/refDUMISTE.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65–79). Octaedro.
- Colén, M. T., y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 59–79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>
- Coll, C. (2013). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34–39. <https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion-3b3n-escolar.pdf>
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo para mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Agenda Europea–SEC(2007) 931 SEC(2007) 933.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). SAGE.
- De Fuentes, L. (2018). *La competencia comunicativa docente como elemento cognitivo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49990/1/T40591.pdf>
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Universidad de Cantabria.
- Delamont, S. (2014). *Key themes in the ethnography of education: Achievements and agendas*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526401700>
- Díaz-Santamaría, S., y Moliner, O. (2020). Redefiniendo la educación musical inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21–31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Eros, J. (2013). Second-stage music teachers' perceptions of the professional development. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 20–33. <https://doi.org/10.1177/1057083712438771>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82–99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

- Fernández Guayana, T. G. (2020). Fenomenología de la responsabilidad por el otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista Educación*, 44(1), 390–408. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39145>
- Figueroa, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, 64, 143–165. <https://doi.org/10.29393/Pa64-6PIFC10006>
- Gil, J., García, E., y Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 12, 183–199. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4115>
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115–136. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Haning, M. (2021). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, 39(1), 39–49. <https://doi.org/10.1177/0255761420952215>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Huffman, C. (2013). *Making music cooperatively: Using cooperative learning in your active music-making classroom*. GIA Publications.
- Izquierdo, M., e Iborra, A. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221–241. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Jiménez, A., y Montero de Espinosa, L. (2017). Las bases legislativas de las competencias básicas como hilo conductor del nuevo sistema educativo en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 21, 163–181. <https://doi.org/10.36576/summa.47475>
- Jourdan, D., Simar, C., Deasy, C., Carvalho, G. S., y Mannix McNamara, P. (2016). School health promotion and teacher professional identity. *Health Education*, 116(2), 106–122. <http://doi.org/10.1108/HE-07-2014-0078>
- Koca, S. (2017). Competencies of music teacher candidates taking pedagogical formation training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 370–380. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2017.02.006>
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., y Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Li, M., Zheng, Ch., y Xiaolan, T. (2015). Exploring the nature of teacher-student interaction in small-group discussions in a Chinese university setting. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 475–491. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0044-z>
- López, J., y Whittington, M. S. (2014). Higher order thinking in a college course: a case study. *NACTA Journal*, 58(1–4), 74–81. https://www.nactateachers.org/attachments/article/563/JosueLopez_NACTA_Journal_December_2001-3.pdf
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C., y Villardón, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 171–192. <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53751–53753.
- Murillo, A., Riaño, M. E., y Berbel, N. (2018). Percepción sobre el uso de “Soundcool” como propuesta de intervención en la creación sonora y en el desarrollo de competencias docentes. Un estudio exploratorio en la formación del profesorado. *Psychology, Society & Education*, 10(1), 127–146. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1051>
- Music Education Network (2009). *meNet learning outcomes in music teacher training*. Institut für Musikpädagogik.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.
- Nicolás, A. M. B., y Romero, J. V. G. (2014). La audición musical en la enseñanza secundaria y su implicación en la práctica docente del profesorado de música. En *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística* (pp. 89–100). Editorial Universidad de Granada.
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/2794c>
- Pegalajar-Palomino, M. C., y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84–97. <https://doi.org/10.24320/redic.2017.19.1.765>
- Peiteado, M. (2021). Los métodos activos en la pedagogía musical. *Magister*, 13, 205–217. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/16754>
- Pérez, E., y Serrano, R. (2022). La perspectiva de género en la construcción de la identidad profesional docente. En S. Carrascal y N. Camuñas (Coords.). *Docencia y aprendizaje. Competencias, identidad y formación de profesorado* (pp. 293–309). Tirant Humanidades.
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545223>

- Porto, L., y Ruiz, J. A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López y G. Támez González (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (pp. 253–273). Tirant Humanidades.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Torrado, J. A., y López-Iñiguez, G. (2020). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*. Morata.
- Rohwer, D., y Henry, W. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 2(13), 18–27. <https://doi.org/10.1177/10570837040130020104>
- Rusinek, G., y Aróstegui, J. L. (2015). Educational policy reforms and the politics of music teacher education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 78–91). Oxford University Press.
- Schafer, R. M. (2006). *Hacia una educación sonora*. Teoría y práctica del arte.
- Shin, J. (2021). Preservice music teachers in Korea and their collaborative reflection with peers. *International Journal of Music Education*, 39(4), 371–382. <https://doi.org/10.1177/0255761420986237>
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117–131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&nrm=iso
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, N., Gómez, V., y Morales, T. (2017). La creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(62), 74–83. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200013
- Thayer, T., Tejada, J., y Murillo, A. (2021). La formación tecnológica del profesorado de música en Educación Secundaria. Un estudio de intervención basado en la integración de contenidos musicales, tecnológicos y pedagógicos en la Universidad de Valencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 1–20. <https://doi.org/10.6018/reifop.442501>
- Torres, A. D., Badillo, M., Valentin, N., y Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes. El desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129–145. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179433435008.pdf>
- Valarezo, J. W., y Santos, O. C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*, 15(68), 180–186. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000300180
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.

Sobre los Autores

Luis del Barrio Aranda

Doctor en Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas, titulado superior en Pedagogía Musical. Profesor de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Zaragoza. Líneas de investigación: educación musical e inclusión; creatividad musical; formación de profesorado de música.

Oscar Casanova López

Doctor en Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas. Titulado Superior en Percusión. Profesor de Didáctica de la Expresión Musical, Director del Departamento y Coordinador de la especialidad de Música y Danza en el Máster en Profesorado en la Universidad de Zaragoza. Líneas de investigación: psicología y educación musical; tecnología educativa y metodologías activas en el aula de música; y diseño curricular de música.

Anna María Vernia Carrasco

Doctora por la Universidad de Barcelona. Profesora de la Universidad Jaime I de Castellón. Presidenta de la SEM-EE. Coordina el Grupo de investigación Q-HEART. Directora de la Cátedra L'Alcora de investigación Musical y Calidad de Vida, y del Proyecto "Músicas para la Vida". Líneas de investigación: música y calidad de vida; salud mental; educación musical activa.

Luis del Barrio Aranda

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
C/ Pedro Cerbuna, 12
50009 Zaragoza
España
delbarri@unizar.es



EQUIPO EDITORIAL

Editores

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Guadalupe López Íñiguez, Academia Sibelius (Finlandia)

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Anna Rita Addressi. Universidad de Bolonia, Italia.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Alfredo Bautista Arellano. Universidad Educativa de Hong Kong, China.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Rosa Cafiero. Universidad Católica del Sagrado Corazón, Italia.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.

Clarissa Folletto. Universidad de Aveiro, Portugal.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Mari Paz López-Peláez Casella. Universidad de Jaén, España.

Margarita Lorenzo de Reizábal. Centro Superior de Música del País Vasco, España.

Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rosalía Trejo León. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Felipe Zamorano Valenzuela. Académico independiente. Chile/Alemania.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.