

Estudio comparado de la formación inicial del profesorado de Educación Musical en la Unión Europea

Ángela MORALES FERNÁNDEZ
Isabel María MONTARAZ MORAL

Datos de contacto:

Ángela Morales Fernández
Universidad Autónoma de Madrid
angela.morales@uam.es

Isabel María Montaraz Moral
Comunidad de Madrid
isabel.montaraz@educa.madrid.org

Recibido: 28/09/2023
Aceptado: 12/12/2023

RESUMEN

El presente trabajo es un estudio comparado en torno a la formación inicial del profesorado de Educación Musical en la etapa de Educación Primaria en la Unión Europea. Los estados sobre los que se ha realizado el estudio, así como la comparativa, son representativos del norte, centro y sur de la Unión Europea: España, Portugal, Francia, Alemania, Austria, Hungría y Finlandia. La selección de estos países responde a la tradición cultural y musical de cada uno de ellos, así como a la presencia de los grandes pedagogos de Educación Musical del pasado siglo. Los aspectos analizados son, por una parte, la duración de los estudios de maestro en cada uno de estos países, la trama curricular que plantean, así como aspectos más concisos en referencia a las competencias clave, contenidos y las instituciones encargadas. Los datos reflejan la diversidad en todos estos aspectos, no solo ya en la formación inicial del profesorado en materia de educación musical para la Etapa de Educación Primaria, sino también en la planificación general de la profesión de maestro. Como dato relevante, se observa la apuesta por una formación generalista con un tramo de especialización (con mayor o menor carga crediticia) para la educación musical. No podemos afirmar que haya una formación integral en Didáctica de la expresión Musical para los maestros de Música de Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE: Educación Musical; formación inicial; profesorado; Unión Europea.

Comparative study of the initial training of Music Teachers in the European Union

ABSTRACT

This paper is a comparative study about the initial training of Music Education teachers in the Primary Education stage in the European Union. The states on which the study has been carried out, as well as the comparison, are representative of the north, center and south of the European Union: Spain, Portugal, France, Germany, Austria, Hungary and Finland. The selection of these countries responds to the cultural and musical tradition of each of them, as well as the presence of the great pedagogues of Music Education of the last century. The aspects analyzed are, on the one hand, the duration of the teacher studies in each of these countries, the curricular framework that they propose, as well as more concise aspects in reference to the key competences, contents and the institutions in charge. The data reflect the diversity in all these aspects, not only in the initial training of teachers in music education for the Primary Education Stage, but also in the general planning of the teaching profession. As relevant data, the commitment to general training with a specialization section (with a greater or lesser credit load) for music education can be observed. We cannot affirm that there is a comprehensive training in Didactics of Musical expression for primary music teachers.

KEYWORDS: Music education; Initial training; Teachers; European Union.

Introducción

En 1982 la UNESCO definió la cultura como:

[...] el conjunto de actos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan una sociedad o a un grupo social. Engloba las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias [...] (UNESCO, 1982, como se citó en Valle, 2006, p. 16).

En línea con este pensamiento, podemos entender que la europea no es una cultura propiamente dicha, puesto que está integrada por naciones con sus valores, lenguas y símbolos. Sin embargo, el hecho de compartir una historia y una cultura común nos lleva a hablar de cultura europea. Marcelino Oreja definió cuatro pilares fundamentales de la cultura europea (Oreja, 1996, como se citó en Valle, 2006, p. 20):

- El humanismo.
- La diversidad. Aceptación respetuosamente activa del pluralismo; es decir, no sólo se acepta la diversidad, sino que se diseñan políticas para potenciarla, defenderla y protegerla de imposiciones e imperialismos culturales que pudieran acabar con culturas minoritarias.
- La solidaridad.
- La universalidad (difusión de los valores constitutivos de la cultura europea).

Esta cultura europea se ha ido construyendo a lo largo de diferentes períodos abordando tanto los aspectos económicos, sociales, como de diversidad cultural de cada uno de los países miembros. Podemos citar a autores como Brunet (1999), Valle (2006), Faurée (1994), Laguna (1991) cuyos estudios e ideas desembocan de una forma analítica y comparada en lo que finalmente se fue elaborando y se concretó en la construcción de un espacio europeo de educación superior, proceso de Bolonia (1999).

La creación del espacio europeo de educación superior supuso la orientación y coordinación de universidades, administraciones, agencias de calidad, profesorado y estudiantado de 48 países europeos. Los objetivos se definen en tres áreas estructuradas en torno a tres conceptos: la calidad de la enseñanza superior, la estructuración y homogeneización del propio sistema mediante créditos ECTS y ciclos universitarios (niveles de Marco Español de Cualificación para la Educación Superior - MECES), así como la movilidad en toda la Unión.

Como consecuencia de este proceso, cada Estado miembro adquirió el compromiso de analizar y reestructurar no solo los aspectos señalados, sino el sistema de educación superior en su conjunto, ante lo cual y de forma directamente proporcional, uno de los grandes temas de estudio fue la formación inicial del profesorado. Bien es cierto que cada Estado miembro mantuvo su propia idiosincrasia cultural y social, como queda reflejado en el presente estudio. Esta unificación a través de diferentes comisiones y programas de ámbito y aplicación legislativa europea no ha dado respuesta al carácter inicial que el propio proceso Bolonia perseguía. Este hecho puede verse reflejado, ya no solo en la formación inicial del profesorado, sino en su proyección educativa en las aulas de educación obligatoria.

La educación musical en la Unión Europea

Nos tenemos que remontar al pasado siglo para hablar de educación musical. Las corrientes centroeuropeas que surgen en torno a los años veinte dan apertura a un nuevo concepto del aprendizaje de la música. Muchos son los autores en diferentes países que desarrollaron diversas propuestas que se unifican en un mismo concepto, dando como consecuencia una educación musical escolar y, por extensión, un maestro-músico con formación suficiente para abordar lo que se ha llamado *Didáctica de la expresión musical*. Se pueden dimensionar tres etapas en el discurso político educativo europeo relacionadas con la presencia de la educación musical en las aulas (López & Moya, 2015; Montaraz, 2022):

1ª Etapa: Promoción de la educación musical (1928 - 1988). En esta etapa tienen lugar encuentros nacionales e internacionales que promueven y difunden la enseñanza de la música, dando lugar a la aparición de organizaciones e instituciones de índole musical. La primera cooperación entre británicos y americanos la lleva a cabo Percy Scholes en 1928, bajo el título "*Field Day for Music Educationist British and American*". Por su parte, los esfuerzos de Leo Kestenberg para crear el Instituto Internacional para la Educación Musical, llevaron a organizar en 1936 en Praga el I Congreso Internacional para la Educación Musical. En 1949 fue creado el Consejo Internacional de Música, patrocinado por la ONU y la UNESCO. En 1953 se celebró en Bruselas la I Conferencia

Internacional de Educación Musical, marco se creó la International Society for Music Education (ISME), con el lema “Sirviendo a los educadores musicales del mundo” (Díaz, 2005). Un año después, en 1954, se fundó la Sociedad Internacional de Educación por el Arte (InSEA), organización sin ánimo de lucro afiliada a la UNESCO y dedicada a la promoción de la educación artística, la creación de redes y al fomento de prácticas e investigaciones en este ámbito. Con la pretensión de promover la educación musical en Europa y la cooperación internacional en esta materia se crean en 1972 los grupos regionales, dependientes del Consejo Internacional de la Música, donde destaca el European Regional Group.

2ª Etapa: Música en las aulas (1988 - 2006). La segunda etapa se caracteriza por una demanda de las políticas europeas a los Estados miembros solicitando la incorporación de la música en las escuelas como materia obligatoria, llevando a cabo estudios para conocer el estado de la educación musical en los sistemas educativos europeos.

En 1988 tuvo lugar la XIII Conferencia Anual de la ATEE (European Association of Teacher Education), en la que se creó un grupo de trabajo sobre la educación musical. También en este año se publicó la *Resolución del Parlamento Europeo de 10 de febrero sobre la enseñanza y promoción de la música en la Comunidad Europea*. 1994 es el año en el que la UNESCO declara la Música como patrimonio de la Humanidad.

No será hasta 2004 el año donde ve la luz el programa Polifonía, la red ERASMUS para la música, que abordó la educación musical en el ámbito de la enseñanza superior. El programa se estructuró en tres ciclos: en el primero la propuesta fue garantizar una educación musical superior de calidad, así como la movilidad de estudiantes y profesores. En el segundo, los postulados se centran en el desarrollo profesional continuo y el papel de la investigación en el mundo de la música. En el tercero, se estudió cada modelo de enseñanza musical europeo constatándose la diversidad, tanto a nivel legislativo como de planes de estudios, en la formación inicial del profesorado. Autores como Echebarria (2017) ponen de manifiesto la gran diversidad de la política educativa musical de diferentes miembros.

3ª Etapa: Artes y creatividad (2006 - Actualidad). La demanda de creatividad que requiere la sociedad del conocimiento lleva a incorporar la música dentro de las enseñanzas artísticas y precisan su formación desde las edades más tempranas. Destaca de este periodo la *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, celebrada en 2006 en Lisboa, que dio paso a la Hoja de Ruta para la Educación Artística; y el estudio comparado de la Comisión Europea y la EACEA (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural) “*Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*” publicado en 2010.

Las competencias del profesorado de Educación Musical

La Estrategia de Lisboa (2000) pretendía para el año 2010 hacer de Europa una economía próspera, sostenible y competitiva basada en el conocimiento, una mejora del empleo y una mayor cohesión social. Para ello, elaboró políticas destinadas a satisfacer las necesidades de la sociedad de la información y de la investigación y desarrollo e impulsó reformas para reforzar la competitividad y la innovación. La

educación se orienta hacia el ámbito laboral, que demanda trabajadores cualificados, y la cohesión social precisa ser abordada desde el desarrollo económico, sustentado en tres pilares que conforman el triángulo del conocimiento: la investigación, la innovación y la educación (Esteban, 2017).

Dichas demandas requerían de las universidades y, por ende, de la formación docente, una mayor relevancia en la formación inicial y permanente. La OCDE en el informe TALIS señala la formación inicial y permanente del profesorado como uno de los factores clave en la calidad educativa. Es la misma línea que comparte el informe *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, publicado en 2005 por la OCDE: “a nivel mundial impulsó la profesión docente como un elemento incuestionable a la hora de determinar medidas para la mejora de la calidad de los sistemas educativos” (López-Rupérez, 2014; Vaillant & Marcelo, 2015, como se citó en Manso et al., 2019).

Son numerosos los autores que se han aventurado a definir la formación inicial docente:

Según Cardona (2008), la formación inicial docente es una formación profesional ya que implica un proceso de educación para la práctica de un empleo u oficio (en nuestro caso, el de la docencia), que lleva inherentemente un trabajo remunerado, y aludiendo, en principio a dos fenómenos importantes:

- A unas acciones orientadas a la adquisición de conocimientos, habilidades, estrategias o competencias
- A emplear o aplicar en el mundo del trabajo (para nosotros, y esencialmente, la enseñanza). (Cardona, 2008, p. 181, como se citó en Esteban, 2017, pp. 102-103)

Para Valle y Manso (Valle & Manso, 2017, como se citó en Matarranz, 2017), la formación inicial es el primer periodo mediante el cual uno se prepara conscientemente para poder ejercer como docente. Comienza la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes para el correcto desempeño de sus funciones profesionales; proceso de formación que, por otro lado, sabemos será permanente a lo largo de toda su carrera, tal y como postula el *Lifelong Teacher Education*.

La mayoría de los países occidentales han implementado reformas educativas en su afán por lograr la calidad en educación (Marchesi et al., 2009; Pérez, 2010, Tiana, 2013; como se citó en Sánchez-Tarazaga, 2016):

Esta búsqueda de la mejora en los sistemas de enseñanza ha ido poniendo el acento en elementos distintos en cada momento: en los noventa, los objetivos de mejora se centran en la transformación del currículo y en una mayor autonomía regional en la gestión educativa; a finales de dicha década, en los sistemas de evaluación del rendimiento; y, más recientemente, en el desarrollo de competencias por parte del alumnado y la preparación de su profesorado.” (Sánchez-Tarazaga, 2016, p. 45)

Diversos autores revelan la figura del docente “como palanca clave para conseguir la deseada calidad educativa” (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez, 2005; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004; Willms, 2000; como se citó en Sánchez-Tarazaga, 2016, p. 45) y como “variable fundamental para el aprendizaje y éxito académico del estudiante” (Hanushek, 2004, como se citó en Sánchez-Tarazaga, 2016, p. 45), lo que ha desembocado en una revisión de las competencias docentes.

Según el estudio de Sánchez-Tarazaga (2016), el origen de las competencias requeridas para la enseñanza se remonta a los años 70, cuando los programas de formación de profesores universitarios en Estados Unidos, llamados *Performance of Competency-Based Teacher Education Programs*, describían estas competencias basándose en un análisis de las tareas y destrezas necesarias para ser docente. Martínez (2008, como se citó en Sánchez-Tarazaga, 2016) señala que, en los años 90, los países anglosajones como Australia, Escocia, Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda y Nueva Zelanda comenzaron a incorporar las competencias docentes. Sin embargo, esta introducción no fue bien recibida por los profesores, ya que percibían que implicaba un mayor control sobre su trabajo. A pesar de estas resistencias, la presión política llevó al establecimiento de sistemas de estándares que proporcionaban criterios para evaluar el desempeño de los docentes.

En el ámbito de la educación universitaria, el proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) desempeñó un papel fundamental al orientar la implementación del proceso de Bolonia en diversas disciplinas o áreas de estudio y en instituciones de educación superior. Este proyecto proporcionó una plataforma que permitió establecer puntos de referencia en el contexto de cada disciplina, con el objetivo de desarrollar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes. Estos puntos de referencia se expresaron en términos de resultados de aprendizaje y se definieron competencias como una “combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos” (González & Wagenaar, 2009, p. 9).

Los organismos internacionales han contribuido en la revisión y actualización del perfil competencial de los docentes. El programa ET-2010, a través de su equipo de expertos, estableció los Principios Comunes Europeos para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado. Estos principios buscan una profesión altamente cualificada, que asegure que los profesores tengan una formación multidisciplinar, que abarque tanto el conocimiento de la materia como de la pedagogía. Además, se espera que posean habilidades y competencias para apoyar y guiar a sus alumnos, entendiendo también la dimensión social y cultural de la educación. Se promueve una profesión que se sitúe en el contexto del aprendizaje permanente, la movilidad en el espacio europeo y la colaboración entre docentes e instituciones. Para ello, se establecen tres áreas en las que se deben desarrollar las competencias: trabajar con otros, trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información, y trabajar con y en la sociedad.

En 2012, la Comisión Europea renovó su propuesta sobre competencias docentes, reconociendo que su visión era compartida por la mayoría de los profesionales de la educación (Sánchez-Tarazaga, 2016). En esta propuesta se establecieron un total de 28 competencias principales para la enseñanza eficaz en el siglo XXI, clasificadas en tres áreas. Además de estas competencias generales, se espera que los docentes también posean competencias específicas relacionadas con la materia que imparten o el nivel educativo de sus alumnos, aunque estas no son detalladas en el documento. Exponemos a continuación la Tabla 1, el marco de competencias docentes de la Comisión Europea de 2012.

Tabla 1

Marco de competencias docentes de la Comisión Europea 2012.

| Ámbito | Descripción |
|--|--|
| Conocimientos y comprensión. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la materia. - Conocimiento del contenido pedagógico, que implica un conocimiento profundo sobre contenido y estructura del tema: <ul style="list-style-type: none"> · conocimiento de tareas, contextos de aprendizaje y objetivos. · conocimiento de los conocimientos previos y recurrentes de los estudiantes, dificultades específicas de aprendizaje. · conocimiento estratégico de los métodos educativos y materiales curriculares. - Conocimiento pedagógico (conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje). - Conocimiento del currículo (conocimiento de los planes de estudio de las asignaturas). - Fundamentos de las ciencias de la educación (intercultural, histórico, filosófico, psicológico y sociológico). - Aspectos contextuales, institucionales y organizativos de las políticas educativas. - Inclusión y diversidad. - Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje. - Psicología del desarrollo. - Dinámicas de grupo, teorías del aprendizaje, motivación. - Procesos y método de evaluación y valoración. |
| Habilidades. | <ul style="list-style-type: none"> - Planificación, gestión y coordinación de la docencia. - Uso de tecnologías y materiales didácticos. - Gestión de estudiantes y grupos. - Seguimiento, adaptación y evaluación de los objetivos de enseñanza / aprendizaje y procesos. - Recogida, análisis e interpretación de datos (resultados sobre aprendizaje escolar, resultados de evaluaciones externas) para la toma de decisiones y la mejora de la enseñanza / aprendizaje. - Uso, desarrollo y creación de conocimientos de la investigación. - Colaboración con compañeros, padres y servicios sociales. - Habilidades de negociación (interacciones sociales y políticas con múltiples interesados, actores y contextos educativos). - Habilidades reflexivas, metacognitivas e interpersonales, para el aprendizaje individual y en comunidades profesionales. - Adaptación a contextos educativos caracterizados por dinámicas multinivel con influencias cruzadas (desde el nivel macro de las políticas gubernamentales hasta el nivel meso de los contextos escolares, y el nivel micro del aula y dinámica estudiantil). |
| Disposiciones: creencias, actitudes, valores y compromiso. | <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia epistemológica (cuestiones relativas al desarrollo histórico de la materia, relación con otras áreas). - Predisposición al cambio, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, incluyendo el estudio y la investigación. - Compromiso con la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes. - Predisposición a promover actitudes y prácticas democráticas entre los estudiantes, como ciudadanos europeos (incluye valoración positiva de la diversidad y multiculturalidad). - Actitud crítica hacia la propia enseñanza (examinar, discutir, interrogatorio). - Predisposición al trabajo en equipo, la colaboración y al establecimiento de redes de trabajo. - Sentido de autoeficacia. |

Nota: adaptado de Montaraz Moral (2022)

Método

El presente trabajo se centra en un objetivo general, realizar un estudio comparado de la formación del profesorado para la materia de Educación Musical en algunos de los Estados miembros de la Unión Europea, en concreto España, Portugal, Francia, Alemania, Austria, Hungría y Finlandia. El método de investigación utilizado responde a un método descriptivo y comparativo. Las técnicas de investigación empleadas corresponden por un lado al análisis de contenido de fuentes primarias y secundarias, recurriendo a documentos oficiales, artículos de revistas, informes y libros, y por otro, técnicas gráficas. Lauwerys (1958, p. 65, como se citó en García-Garrido, 1982, p. 128) define la educación comparada del siguiente modo:

La educación comparada... no es una ciencia normativa. No pretende establecer los ideales educativos en los que debemos inspirarnos y tampoco examina los criterios según los cuales conviene valorar lo que sucede... Para usar una imagen, yo diría que la Educación Comparada se asemeja a la ciencia de la navegación, la cual no enseña al comandante de una nave o de un avión hacia donde debe dirigirse. Solamente le da informaciones sobre la dirección de los vientos y de las corrientes, sobre los escollos y arenales, informaciones que el comandante no puede echar en saco roto si quiere llegar felizmente a puerto.

Para García-Garrido (1982) la acción de comparar puede tener por finalidad adoptar una decisión concreta o bien, obtener un mejor conocimiento de la realidad. Por su parte, Hilker (Hilker, 1967, pp. 152-155, como se citó en García-Garrido, 1982, p. 120) expone que:

bajo el punto de vista descriptivo, *comparar* incluye tres aspectos: ver, analizar y ordenar (...). Desde el punto de vista funcional, (...) el comparar implica establecer relaciones entre dos o más fenómenos de un mismo género, relaciones de las que acaba por deducirse una congruencia, una afinidad o una discrepancia. Podríamos quizá hablar también de *igualdad, semejanza, analogía o diferencia*.

Asimismo, dicho autor determina cuatro propiedades de la comparación (Hilker, 1967, pp. 155-162, como se citó en García-Garrido, 1982, pp. 122-123): “carácter fenomenológico; pluralidad; homogeneidad; y globalidad.”

Diseño

En el diseño de esta investigación se han desarrollado cuatro fases (García-Garrido, 1982):

1. Identificación del problema: conocer el estado de la Educación Musical en la formación inicial del profesorado de la Unión Europea.
2. Delimitación de la investigación.
3. Estudio descriptivo.
4. Estudio comparativo.

Procedimiento

Para el estudio comparado de la formación inicial del profesorado de Educación Musical se ha tenido en cuenta el siguiente árbol de parámetros y sus correspondientes indicadores, recogidos en la Tabla 2:

Tabla 2

Árbol de parámetros

1. Perfil del docente de Educación Musical.

- a. La enseñanza de la música es impartida por un maestro especialista en la materia.
- b. La enseñanza de la música es impartida por un maestro generalista de la etapa de Primaria.
- c. La enseñanza de la música es impartida por un maestro de sistema mixto, es decir, generalista en cursos inferiores y especialista en superiores.

2. Formación inicial del profesorado.

- a. Nivel de certificación: La enseñanza comprende un sistema de grado o licenciatura o bien, incluye estudios de máster para los futuros docentes.
- b. Duración de la formación: cuáles son los créditos mínimos establecidos en cada sistema nacional para el acceso a la docencia.
- c. Modelo formativo: modelo formativo concurrente, en el que la formación disciplinar se imparte de forma simultánea a la formación didáctica y psicopedagógica; modelo formativo consecutivo, en el que se imparte en primer lugar la formación disciplinar y posteriormente se adquiere la formación didáctica y psicopedagógica.
- d. Prácticas educativas: obligatoriedad de cursar prácticas en entornos escolares y las instituciones educativas en las que se imparte la formación.
- e. Instituciones formadoras: la formación de los docentes se lleva a cabo en universidades, centros de formación del profesorado y otras instituciones de educación superior.

3. Plan de estudios marco.

- a. Existencia de planes marco que definan las competencias a adquirir en la formación inicial del profesorado y determinen la dedicación mínima para la enseñanza musical.
 - b. Análisis de la proyección de las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX en la formación docente mediante la presencia de los componentes de educación musical en los planes de estudio docentes: Escucha, Expresión, Lenguaje de la Música, Producción Musical, Folklore, TAC y Cultura musical.
-

Nota: adaptado de Montaraz Moral (2022)

Tras la recopilación y revisión de los datos y de las categorías de comparación damos paso a la fase de yuxtaposición, confrontando e interpretando los datos mediante gráficos y tablas, obteniendo así las conclusiones que nos van a permitir, tras atender a las semejanzas y diferencias, ofrecer nuestra valoración sobre la investigación.

Resultados

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en España

El docente de Educación Musical en España tiene un perfil de maestro especialista. Los Grados de Maestro de Educación Primaria y Educación Infantil, se regulan desde el Ministerio de Educación¹ tienen una duración de cuatro cursos, con un total de 240 ECTS. En dichos grados, se contemplan menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS, que cada universidad puede ofrecer como oferta optativa. Entre las menciones cualificadoras que ofrecen las diferentes universidades, encontramos las Mención de Educación musical tanto para la Educación Primaria como Educación Infantil, dependiendo de diferentes variables de la realidad de cada una de ellas. De forma general, la estructura se resume en la Tabla 3:

Tabla 3

Estructura general del currículo para los Grados de Maestro en España

| Formación | | ECTS |
|-----------------------------------|--|------------------|
| Formación básica | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. • Procesos y contextos educativos. • Sociedad, familia y escuela. | 60 ECTS |
| Formación didáctica y disciplinar | <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias experimentales. • Ciencias sociales. • Matemáticas. • Lenguas. • Educación musical, plástica y visual. • Educación física. | 100 ECTS |
| Practicum | Prácticas en un centro educativo y el Trabajo Fin de Grado. | 50 ECTS |
| Mención cualificadora | Itinerario formativo propuesto por la universidad, que el alumnado del Grado puede cursar para especializarse. | Entre 30/60 ECTS |

Cada universidad, en el uso de su plena autonomía establece el plan de estudios y oferta docente. Si bien, no quedan detallados los porcentajes destinados a los módulos ni se especifican unos contenidos comunes de enseñanza en la formación inicial del profesorado.

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Portugal

El perfil del docente de música responde a un modelo mixto, impartiendo la asignatura el maestro generalista en el primer ciclo y el especialista en el segundo. La

¹ Orden ECI/3854/2007, 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 Infantil. 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.

formación inicial del profesorado comprende dos ciclos de estudio impartidos en universidades, politécnicos e instituciones de educación superior (HEI) con acuerdos de cooperación con las escuelas. El *Decreto-Ley N° 79/2014, 14 de mayo*, modificado por la *Declaración de Rectificación N° 32/2014, 27 de junio*, así como el *Decreto-Ley N° 176/2014, 12 de diciembre*, y *N° 16/2018, 7 de marzo*, determina los componentes de formación de maestros presentes en los estudios de Grado en Educación Básica (180 ECTS) como refleja la Tabla 4 y Máster en el primer y segundo ciclo de Educación Básica (120 ECTS) detallado en la Tabla 5 y que se corresponden con el área de enseñanza, educación general, métodos de enseñanza específicos, áreas culturales, sociales y éticas y prácticas supervisadas. Para la enseñanza de Educación Musical en Educación Básica, los requisitos mínimos de formación para ingresar al ciclo de estudios conducentes al máster son 120 créditos en Práctica Instrumental y Vocal, Formación Musical y Ciencias Musicales, todas con un mínimo de 25 ECTS.

Tabla 4

Estructura general del currículo para los Grados de Maestro en Portugal.

| Grado en Educación Básica | 180 ECTS |
|---|------------------|
| Área de docencia: los créditos se reparten entre las siguientes materias: | |
| Portugués: 30 ECTS como mínimo. | |
| Matemáticas: 30 ECTS como mínimo. | |
| Ciencias Naturales e Historia y Geografía de Portugal: 30 ECTS. | Mínimo 125 ECTS. |
| Expresión: 30 ECTS como mínimo. | |
| Educación cultural, social y ética: ECTS restantes. | |
| Área de educación general | Mínimo 15 ECTS. |
| Didáctica específica | Mínimo 15 ECTS. |
| Práctica supervisada | Mínimo 15 ECTS. |

Nota: Fuente Eurydice.

Tabla 5

Estructura general del currículo para el Máster en el primer y segundo ciclo de Educación Básica en Portugal.

| Máster en el primer y segundo ciclo de educación básica | 120 ECTS |
|--|-----------------|
| Área de enseñanza | Mínimo 27 ECTS. |
| Área de educación general | Mínimo 6 ECTS. |
| Didáctica específica | Mínimo 30 ECTS. |
| Práctica supervisada | Mínimo 48 ECTS. |

Nota: Fuente Eurydice.

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Francia

El perfil del docente en Francia es generalista, si bien, para poder enseñar música debe poseer formación específica o bien realizar el curso *Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation*

des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH - Certificate of Professional Aptitude for specialized aids, adapted teaching and Disabled student schooling). Su formación se imparte en universidades, escuelas de enseñanza y educación superior y abarca una licenciatura² y el máster *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation* (MEEF - Enseñanza, Educación y Formación de Profesiones) de dos años³ de duración obtenido en la *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* (ESPE). En los dos años se realizan prácticas académicas externas en centros escolares. Las materias que se imparten son las expuestas Tabla 6⁴:

Tabla 6

Disciplinas para el MEEF en Francia.

| Cursos | | Número de horas |
|-------------------------|--|------------------------|
| Maestro 1 Semestre 1 | La filosofía de la escuela, los valores de la escuela y de la república, la secularización, la lucha contra todas las formas de discriminación | 12 horas |
| | Proceso de aprendizaje, psicología infantil | 12 horas |
| | Ley de la administración pública | 6 horas |
| Maestro 1 Semestre 2 | Liderar los movimientos educativos, enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación | 12 horas |
| | La sociología de las audiencias, la gestión de la diversidad, la orientación | 6 horas |
| | Dificultad en la escuela, abandono escolar temprano | 6 horas |
| | La escuela inclusiva: necesidades especiales y educación para alumnos discapacitados | 6 horas |
| Maestro 2 Semestre 3 | Organizar el sistema escolar y el contexto institucional | 6 horas |
| | Proceso de aprendizaje, relación con el conocimiento, la memoria y el aprendizaje, estilos cognitivos, múltiples formas de inteligencia | 12 horas |
| | La postura del profesor y el alumno, la comunicación profesional (voz, lenguaje corporal, etc.) | 12 horas |
| Maestro 2 Semestre 4 | Gestión de conflictos y violencia | 12 horas |
| | Luchando contra los estereotipos de mujeres y hombres y la educación mixta | 12 horas |
| | Ética, postura profesional, trabajo conjunto | 6 horas |
| Total | 12 créditos ECTS | 120 horas |

Nota: Fuente Eurydice.

² Nomenclatura no adaptada al término *grado* en el documento oficial.

³ Al finalizar el primer año, los estudiantes deben realizar un examen. Aquellos estudiantes que ya hayan cursado el primer año de otro máster pueden acceder al máster de educación realizando el examen y si lo superan, acceden a segundo curso.

⁴ Decreto de 28 de mayo de 2019 -*Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters «métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation»*, que regula distintos ámbitos de la formación inicial, las competencias comunes a todos los docentes y la distribución del tiempo de enseñanza.

Observamos que no se especifican requisitos de contenido para el área de Educación Musical a nivel estatal en la formación inicial del profesorado. De forma general la estructura se resume en la Tabla 7:

Tabla 7

Estructura general del currículo para los Grados de Maestro en Francia.

| |
|---|
| 1. Al menos el 55% del tiempo de formación debe ir destinado a la construcción de un marco de referencia y a la enseñanza de los saberes fundamentales en la escuela: Sistema educativo. Valores de la República. Derechos y deberes del funcionariado. Lectura, escritura, oral, estudio de la lengua (gramática, conjugación, vocabulario, ortografía), didáctica y pedagogía de francés en la escuela. Numeración, cálculo, didáctica y pedagogía de matemáticas en la escuela. |
| 2. Al menos el 20% va destinado a la pedagogía general e interdisciplinariedad. Interdisciplinariedad. Otras disciplinas enseñadas en la escuela. Eficacia de la enseñanza: evaluación, comprensión y toma de decisiones, diversidad de alumnos y contextos de aprendizaje, necesidades educativas particulares. Modelos pedagógicos. Gestión de la clase: interacción, clima escolar. |
| 3. Al menos el 15% se destina a la iniciación en la investigación y análisis de situaciones profesionales. |
| 4. El 10% se reserva al contexto propio, especialmente territorial y a las innovaciones pedagógicas de cada ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation). |

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Alemania

En Alemania, encontramos un sistema mixto para la Educación primaria. En los grados 1 y 2 es el maestro generalista quien imparte la asignatura de música, mientras que en los grados 3 y 4 le corresponde al especialista. La formación inicial del profesorado se compone de dos fases:

1. Licenciatura en Educación, cursado en Universidades, *Technische Hochschulen / Technische Universitäten, P-dagogische Hochschulen* (colegios de educación) y Colegios de Arte y Música. La formación se estructura en torno a tres bloques: 1.- *Hauptfach*: primera materia. 2 *Zwitfach*: segunda materia. 3.- Practicum. Este modelo garantiza que los futuros docentes se formen en la disciplina musical y en una segunda materia a elegir. Otro módulo obligatorio, denominado *Grundschulpädagogik*, capacita para la enseñanza de los grados 1 a 4. Al finalizar el Grado, los futuros docentes debían someterse al Primer Examen Estatal, si bien, en la actualidad casi todos los Länder lo reemplazan por el Máster en Educación. Los requisitos de contenido de este curso deben suponer al menos 210 créditos ECTS. En la Universidad de Postdam, la Licenciatura en Educación reúne 180 ECTS y el Máster en Educación 120 ECTS.
2. Servicio preparatorio *Vorbereitungsdienst*, que constituye la formación práctica y

se cursa en institutos de formación de profesores *Studienseminare* y finaliza con la realización del Segundo Examen Estatal. Tiene una duración entre 12 y 24 meses.

El sistema descentralizado en Alemania da lugar a multitud de títulos de estudios de grado en educación⁵. De forma general, la estructura para la formación musical se resume en la Tabla 8⁶:

Tabla 8

Estructura general del currículo para la formación inicial del profesorado en Alemania.

Estudios para Educación Primaria y Secundaria I

Práctica musical

- Formación artístico-práctica en al menos un instrumento.
 - El canto y el entrenamiento del habla.
 - Entrenamiento de la voz especialmente para grupos de niños y adolescentes.
 - La práctica de la música: acompañamiento de canciones e improvisación en diferentes estilos y géneros en un instrumento armónico, interpretación instrumental en diferentes estilos, instrucción de trabajos musicales prácticos, también en grupos heterogéneos de aprendizaje.
 - Conocimiento de técnicas de interpretación y posibilidades de sonido, así como la propia experiencia con instrumentos de la escuela en grupo.
 - Participación y dirección de diversos conjuntos instrumentales típicos de la escuela.
 - Experiencia musical práctica con la música de diferentes culturas.
 - Música y movimiento, juego escénico.
-

Teoría musical

- Teoría general de la música y análisis musical combinados con entrenamiento auditivo en varios estilos musicales.
 - Arreglo y composición con la inclusión de nuevos medios, especialmente para conjuntos escolares típicos.
-

Musicología

- Música de diferentes épocas y culturas. Estudios históricos, sociológicos, estéticos y culturales-científicas.
 - Problemas y métodos de investigación de las subdisciplinas (musicología histórica y sistemática, etnología musical incluyendo investigación en música popular).
-

⁵ El KMK (*Kultusministerkonferenz – Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales*) estableció una serie de competencias docentes comunes en todos los Länder mediante la Decisión de la Conferencia de Ministros de Cultura KMK del 16 de diciembre de 2004 revisada el 16 de mayo de 2019 sobre Normas para la formación del profesorado: ciencias de la educación. Asimismo, la Decisión de la Conferencia Permanente de Ministros de Cultura KMK de 16 de octubre de 2008, revisada el 16 de mayo de 2019, estableció los Requisitos de contenido en todo el país para las ciencias especializadas y la didáctica de la asignatura en la formación del profesorado y se subdividen en cuatro áreas: Enseñanza; Educación; Evaluación; Innovación.

⁶ Estándares para la formación docente: ciencias de la educación (Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación del 16 de diciembre de 2004 modificada el 16 de mayo de 2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*

Pedagogía musical

- Teorías y modelos de aprendizaje musical.
- Áreas y métodos de investigación en educación musical, incluyendo aspectos psicológicos de desarrollo y necesidades individuales de aprendizaje y desarrollo relacionadas con la música.

Didáctica

- Planificación y análisis de lecciones de música también en contextos interdisciplinarios.
- Planes de estudio, materiales didácticos y medios de comunicación.
- Conceptos, campos de acción y métodos de enseñanza, incluida la consideración de aspectos de interculturalidad e inclusión, así como el uso de los medios de comunicación.
- Procesos de aprendizaje y procedimientos de diagnóstico relacionados con la música, también con respecto a diferentes intereses y habilidades musicales.
- Investigación en el aula.

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Austria

En Austria la enseñanza de la música es impartida en la escuela por el maestro generalista, cuya formación comprende un núcleo pedagógico común, la especialización en una disciplina y prácticas educativas.

La formación de los maestros de educación primaria se adscribe a colegios universitarios de formación docente denominados *Pädagogische Hochschulen*. La duración de los estudios es de cuatro cursos, con titulación de licenciatura (240 ECTS) y máster (de entre 60 y 90 ECTS). No se determinan a nivel estatal las competencias docentes ni los contenidos de educación musical en la formación inicial del profesorado. De forma general la estructura se resume en la Tabla 9⁷:

Tabla 9

Estructura general del currículo para la Licenciatura y el Máster de Educación Primaria en Austria.

| Programa de licenciatura (240 ECTS) | |
|---|--------------|
| Fundamentos educativos generales. | 40-50 ECTS |
| Pedagogía y didáctica de la primera infancia y primaria | 120-130 ECTS |
| Especialización. | 60-80 ECTS. |
| Experiencia práctica. | |
| Programa de máster (mínimo 60 ECTS) | |
| Conexión con la actividad docente y con los fundamentos académicos / científicos. | |
| Fundamentos educativos generales. | 60 ECTS |
| * Junto con el programa de licenciatura, se deben incluir al menos 60 ECTS. | |

⁷ 124. Ley federal por la que se modifica la Ley de educación superior de 2005, la Ley universitaria de 2002 y la Ley de garantía de la calidad de la educación superior (Ley marco federal para la introducción de una nueva formación para educadores). 124. *Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen).*

Especialización: para los graduados de nivel primario con especialización en un área educativa se puede ofrecer un programa de máster de al menos 90 ECTS para educación general de nivel secundario. 90 ECTS

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Hungría

En Hungría, el docente que imparte la asignatura de Música en los grados 1 – 4 (Educación Primaria) es el maestro generalista, mientras que en los grados 5 – 6 (correspondientes a la Educación Secundaria Inferior) es especialista. En cuanto a la formación del profesorado, Hungría⁸, desde el curso 2017/18, la formación del profesorado de Educación General (primaria y secundaria inferior) es indivisible y se compone de estudios de grado y máster con una duración de 10 semestres, de los cuales los dos últimos se destinan a prácticas escolares. Los estudios de maestro se imparten en colegios y universidades. Los Decretos ministeriales⁹ concretan las competencias docentes que debe desarrollar el profesor de música y detalla minuciosamente los contenidos de enseñanza musical que deben formar parte del conocimiento del maestro de canto y música como refleja la Tabla 10:

Tabla 10

Estructura general del currículo para la formación del profesorado de Educación General en Hungría.

Conocimiento especializado del maestro de música y canto.

- a) Alfabetización general: conocimiento de filosofía, ética, estética / estética musical, historia del arte, educación lingüística: 4-8 créditos
 - b) Conocimiento del material básico profesional: 80-90 créditos
 - Conocimiento de la teoría musical.
 - Conocimiento de la historia de la música y la literatura musical.
 - Conocimiento de la música folclórica.
 - Solfeo.
 - Conocimiento práctico y teórico de la dirección del coro.
 - Práctica de Coro.
 - Piano e instrumentos musicales.
 - Transposición.
 - Otras habilidades profesionales especiales (informática musical, danza folclórica, juegos folclóricos, música popular, acústica, reproducción, música de cámara, práctica orquestal, entrenamiento del habla, teatro, organización de eventos, métodos de investigación científica).
-

⁸ Decreto 8/2013. (I. 30.) Decreto EMMI sobre requisitos comunes para la formación del profesorado.

⁹ 8/2013. (I. 30.) Decreto EMMI sobre los requisitos comunes de formación del profesorado y los requisitos de formación y rendimiento de los cursos individuales para profesores. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

18/2016. (VIII. 5.) Decreto EMMI 8/2013 sobre los requisitos de formación y rendimiento de los programas de formación profesional, licenciatura y maestría de educación superior, así como los requisitos comunes para la preparación del profesorado y los requisitos de formación y rendimiento de los cursos individuales para profesores . (I. 30.) sobre la modificación del decreto EMMI. 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.

El conocimiento metodológico profesional especial (materia-pedagogía) del maestro de música y canto.

- El concepto de educación musical de Zoltán Kodály, la pedagogía musical basada en el desarrollo de toda la persona; métodos de canto y educación musical: enseñanza de melodía, ritmo, teoría de la música e historia de la música, así como conocimientos de música popular; métodos de desarrollo de habilidades musicales: canto, melodía, rítmica, escritura y lectura, desarrollo de habilidades de improvisación; polifonía; escucha musical; Desarrollo de habilidades musicales.
 - Otras tendencias y métodos pedagógicos musicales.
 - Documentos que regulan el contenido de la educación (plan de estudios básico nacional, plan de estudios marco, requisitos de graduación, programa pedagógico, plan de estudios local, plan de lecciones).
 - Conocimiento material, análisis de libros de texto; uso de bases de conocimiento y herramientas de comunicación
-

Formación inicial del profesorado de Educación Musical en Finlandia

La enseñanza de la música en la etapa de Primaria recae en el maestro generalista para los grados 1 – 6 y en el especialista para los grados 7 – 9, optando de este modo por un sistema mixto de docencia.

La formación inicial del profesorado en Finlandia está integrada por un Grado de 180 ECTS y un máster de capacitación docente de 120 ECTS impartidos en universidades. No existe un plan de estudios marco de referencia que establezca los contenidos de enseñanza para la formación inicial, disponiendo las instituciones educativas de plena autonomía para definir sus planes de estudio y adaptarse con mayor flexibilidad a las necesidades cambiantes de habilidades. No obstante, a nivel estatal¹⁰ se determina que el Grado debe comprender estudios básicos en educación, estudios de asignaturas, didáctica de las asignaturas, práctica docente y estudios de pedagogía (con un mínimo de 60 ECTS). La especialización se obtiene cursando los denominados “Estudios de asignaturas menores: estudios básicos en una asignatura” con al menos 60 ECTS. Asimismo, el máster debe ofrecer a los futuros docentes estudios en lengua y comunicación, estudios básicos y de asignaturas en educación, estudios avanzados en educación, estudios de asignaturas menores y estudios opcionales. Las competencias profesionales se determinaron en el seno del Foro de Formación Docente, creado por el Ministerio de Educación y Cultura en enero de 2016, fruto del cual emanaron diversos proyectos y documentos que constituyeron el Programa de Desarrollo de la formación inicial del profesorado¹¹.

¹⁰ Fuente: Eurydice. Actualizado el 9 de abril de 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

¹¹ *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>

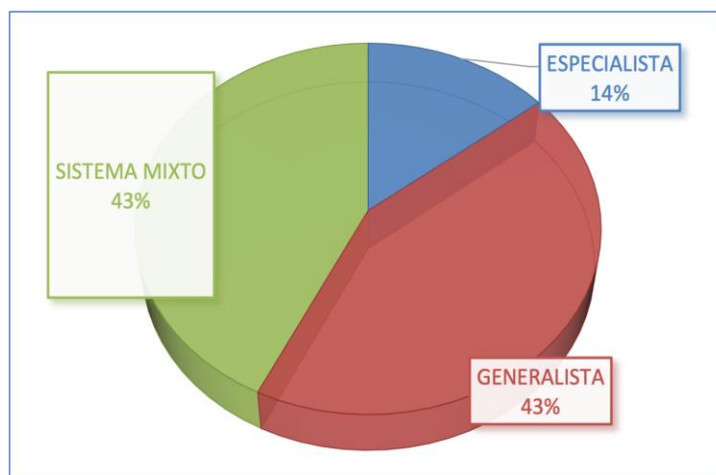
Estudio comparativo

Perfil del docente de Educación Musical

Como se detalla en la Figura 1, podemos afirmar que en la Unión Europea conviven los tres perfiles docentes para la enseñanza de la música: docente generalista que imparte las materias de la Educación Primaria prácticamente en su totalidad¹², especialista en Educación Musical y de sistema mixto con un maestro generalista en los cursos inferiores y especialista en los superiores. Igualados con un 42,86%, las figuras docentes más extendidas son las del maestro generalista y el sistema mixto. Los estados que apuestan por el maestro generalista son: Francia, Austria y Hungría. Por su parte, Finlandia cuenta con el maestro generalista para los grados 1 – 6 y el especialista para los grados 7 – 9; Alemania mantiene al maestro generalista en los grados 1 – 2 y al especialista en los grados 3 – 4; y Portugal sostiene esta estructura con el maestro generalista en el primer ciclo y el especialista en el segundo. Únicamente España (14,28%) opta por figura del maestro especialista para toda la educación primaria.

Figura 1

Perfil del docente de Educación Musical para la etapa de Primaria.



Formación inicial del profesorado

La Declaración de Bolonia en 1999 trajo consigo una unificación en los estudios universitarios mediante un sistema de tres ciclos (grado o licenciatura, máster y doctorado) regulado a través del sistema de créditos ECTS. Este sistema es el empleado

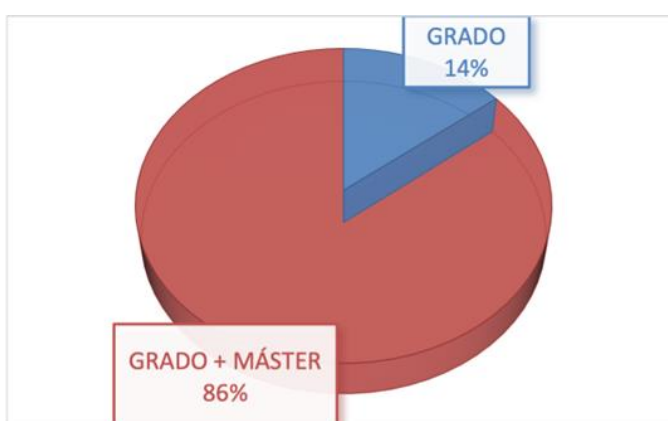
¹² A excepción de la enseñanza de la Religión, que en algunos estados es impartida por un especialista en la disciplina.

en la formación inicial del profesorado en Europa. El nivel de certificación exigido a los docentes se clasifica en dos modelos de formación inicial que quedan reflejados en la Figura 2:

- Estudios de grado o licenciatura (CINE 5): supone el 14,28% que se corresponde con el modelo implantado en España.
- Estudios consecutivos de grado o licenciatura (CINE 5) y máster en educación (CINE 6): representan la opción mayoritaria con un 85,71%, que se corresponde con el modelo implantado por Portugal, Francia, Alemania, Austria, Hungría y Finlandia.

Figura 2

Formación inicial del profesorado en la Unión Europea.



La duración de la formación inicial del profesorado es muy homogénea en Europa debido a la unificación de los estudios universitarios:

- El 85,71% de los itinerarios formativos cuentan con una dedicación de 300 ECTS repartidos entre estudios de Grado (Licenciatura en algunos casos) y estudios de Máster. Portugal, Francia y Finlandia destinan 180 ECTS al Grado (Licenciatura) y 120 ECTS a Máster. Alemania establece un mínimo de 210 créditos, si bien algunas universidades como la de Postdam mantienen la estructura de 180 + 120 expuesta anteriormente. Austria da mayor peso a la licenciatura en educación con 240 ECTS frente al máster, destinándole un mínimo de 60 ECTS. Hungría no especifica los créditos destinados puesto que es una formación indivisible, donde el grado y el máster tienen una duración de diez semestres (300 ECTS).
- En España (14,28%), el único estado del estudio cuya formación inicial del profesorado (maestros) se materializa en estudios de Grado. Respecto a la formación inicial en educación musical, se contemplan tanto para el Grado universitario de Maestro en Educación Primaria como el de Educación Infantil menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS de asignaturas optativas. Este es el caso de la Mención de Educación musical, que oscila entre 27/30 ECTS en las

diferentes universidades españolas, sin contar los ECTS destinados a las prácticas académicas externas.

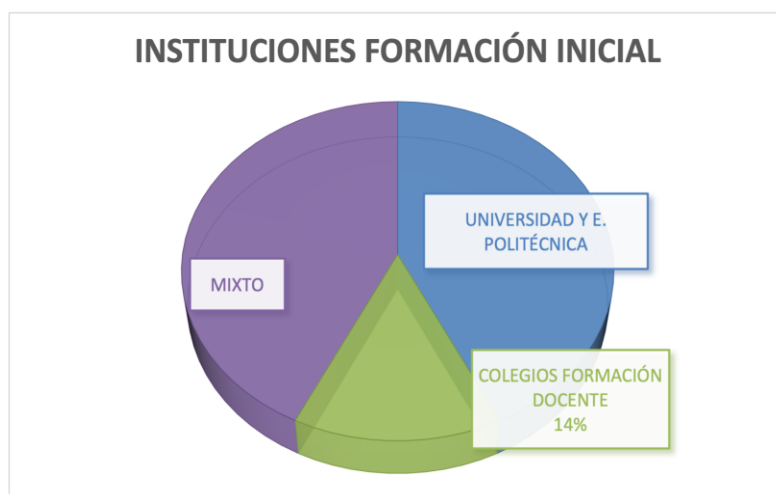
El modelo formativo seguido en la formación inicial del profesorado es común en todos los estados europeos: se opta por formar de modo simultáneo a los futuros docentes en las disciplinas generales tales como didáctica, diferentes aspectos psicopedagógicos y de organización escolar. Por otra parte, todos los estados analizados incluyen de forma obligada prácticas académicas externas supervisadas (tutores profesionales y académicos), que se realizan habitualmente en espacios de enseñanza general y específica de mención.

En cuanto a las instituciones formadoras, observamos una mayor disparidad en los resultados, como se detalla en la Figura 3. Se pueden clasificar en tres categorías:

- Universidades y escuelas politécnicas (42,86%): España, Portugal y Finlandia optan por estas instituciones para formar a sus docentes, representando la opción más escogida junto al sistema mixto.
- Sistema mixto integrado por diversas instituciones (42,86%): En Alemania, la formación inicial del profesorado se imparte en Universidades, *Technische Hochschulen / Technische Universitäten*, *P-dagogische Hochschulen* (colegios de educación) y Colegios de Arte y Música. En Hungría se puede cursar los estudios conducentes a la docencia tanto en universidades como en colegios. En Francia la formación se imparte en universidades y en escuelas de formación del profesorado.
- Colegios de formación del profesorado (14,28%): Austria.

Figura 3

Instituciones de formación inicial del profesorado.



Plan de estudios marco sobre formación docente

En todos los estados europeos analizados, como se constata en los párrafos anteriores, las instituciones responsables de impartir la formación inicial a los futuros maestros cuentan con autonomía para diseñar sus propios planes de estudio. Sin embargo, ciertos países establecen pautas para orientar su desarrollo, tales como determinar las competencias que los docentes deben adquirir, requisitos de contenidos e incluso porcentajes de créditos ECTS destinados a las disciplinas que se deben impartir.

Respecto al campo competencial y de acuerdo con los datos presentados en la Figura 4, se observa que el 71,43% de los estados establecen en su legislación un marco de competencias docentes generales e incluso en algunos casos específicas para educación musical. De ellos, España, Francia y Finlandia, establecen competencias generales y aplicables a todos los docentes, representando el 42,86% del total. Por otro lado, Alemania y Hungría especifican competencias adicionales y específicas para los profesores de música, lo cual representa el 28,57% del total. Por último, Portugal y Austria (28,57%) no detallan las competencias requeridas para los futuros maestros ni de forma general ni específicamente para la educación musical. Agrupados los datos, desde un análisis legislativo general, la figura 4 resume tanto la carga en ECTS para la formación inicial del profesorado en educación musical, como algunos aspectos curriculares relevantes, áreas de trabajo o bien contenidos genéricos.

Figura 4

Competencias docentes



- ESPAÑA** Establece un rango de entre 30 y 60 créditos ECTS para las menciones cualificadoras (Didáctica de la Expresión Musical entre otras), aunque no se especifican los contenidos mínimos de formación ni las áreas que deben abordarse en la mención.
- PORTUGAL** Asigna 30 créditos ECTS del Grado de Educación Primaria al área de Expresión, pero no se especifica el porcentaje destinado a la enseñanza musical. Sin embargo, en el Máster de Educación Musical se detallan los créditos ECTS mínimos correspondientes a la Práctica Instrumental y Vocal, Formación Musical y Ciencias Musicales.
- FRANCIA** El 20% de la formación docente se destina a la interdisciplinariedad, las especialidades, la evaluación, los modelos pedagógicos y la gestión de la clase. Debido a la amplia variedad de áreas mencionadas, no es posible determinar el porcentaje específico asignado a la educación musical. Además, no se ofrecen contenidos o áreas de estudio relacionadas con la música.
- ALEMANIA** No establece un porcentaje ni un mínimo de créditos ECTS, ya que define los requisitos de contenido comunes en todo el país para las ciencias especializadas y la didáctica de asignaturas en la formación docente. Sin embargo, para la enseñanza de la música, se proporcionan contenidos detallados para la práctica musical, teoría musical, musicología, pedagogía musical y didáctica de la música. Abarca todos los componentes de la enseñanza musical: escucha, expresión, lenguaje de la música, producción musical, folklore y TAC.
- AUSTRIA** La Licenciatura en Educación ofrece entre 60 y 80 créditos ECTS para el área de estudio optativo llamado "Creatividad", que incluye el trabajo interdisciplinar entre los departamentos de Educación Visual, Educación Musical - Instrumental - Rítmica, Obras Técnicas y Trabajo Textil. No se proporciona más información sobre las disciplinas que abarca el departamento de Educación Musical ni los contenidos específicos que se deben abordar.
- HUNGRÍA** Ofrece un plan de estudios marco con los contenidos de enseñanza musical muy detallados y con su correspondencia en créditos ECTS para las áreas de la escucha, la expresión, el lenguaje de la música, la producción musical, el folklore, las TAC y el fomento de la cultura musical.
- FINLANDIA** Destina 60 créditos ECTS para los estudios de la especialidad de educación musical, pero no se especifican los contenidos.

Como detallan las Figuras 5 y 6, podemos afirmar que el 71,43% de los estados establecen una correspondencia en créditos ECTS o porcentajes de dedicación horaria para la enseñanza de la música en la formación inicial del profesorado. Únicamente el 28,57%, correspondiente a Alemania y Hungría, detallan los contenidos de enseñanza musical.

Figura 5

Créditos ECTS o porcentajes de dedicación horaria para la enseñanza musical en la formación inicial docente.

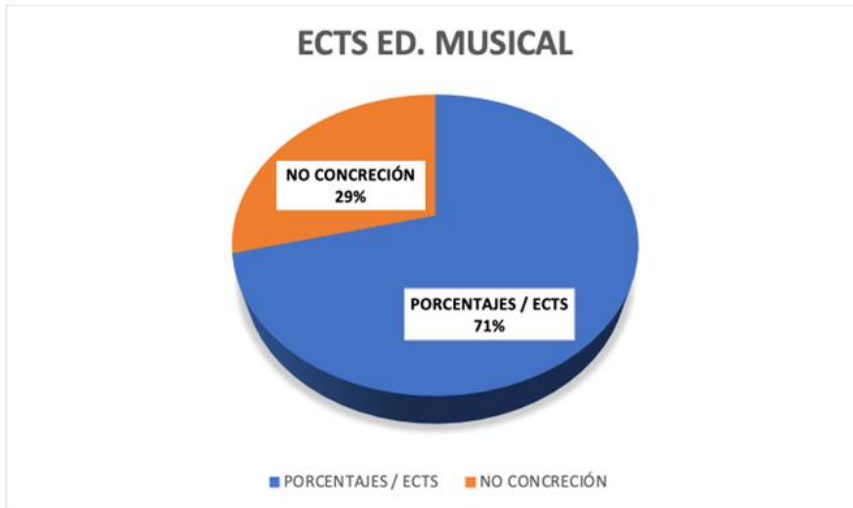


Figura 6

Contenidos de Educación Musical en la formación inicial docente.



Discusión y conclusiones

A pesar de los esfuerzos en materia de educación y en nuestro caso concreto de educación musical que se hicieron en Europa (Bolonia 1999/CE 2005/EQF-MEC 2008-10)¹³ para unificar los objetivos y competencias comunes en cuanto a la formación inicial del profesorado, después del análisis de los diferentes documentos, la cuestión que nos surge es si ¿existen y se han respetado estándares o directrices comunes en la Unión Europea para la formación de profesores de educación primaria de educación musical? La respuesta es que no podemos afirmar que haya habido consenso entre los diferentes países en este sentido. Y quizá podríamos ir aún más lejos y preguntarnos de forma general si ¿existen estándares o directrices comunes en la Unión Europea para la formación de profesores para la etapa de educación primaria?, la respuesta tal como reflejan los datos es que si bien existe un marco de referencia europeo competencial en materia docente, tampoco ha habido consenso ni para los objetivos, las competencias y ni siquiera para la carga de los diferentes tramos académicos de formación superior (Grado-Máster), cada país analizado ofrece propuestas diferentes.

En el caso que nos ocupa y tras el estudio de la formación inicial del profesorado de Educación Musical en la etapa de Educación Primaria en España, Portugal, Francia, Alemania, Austria, Hungría y Finlandia, los datos reflejan notables diferencias en cuanto al planteamiento inicial de la formación de los maestros. ¿Tradición? ¿Aspectos sociales, culturales? Para responder entraríamos en un paradigma amplio y complejo de contextualizar y analizar para cada país, en donde la educación (como concepto dinámico) se orienta de formas diferentes. Bien es cierto que no se constata que exista en la Unión Europea un marco legislativo en el ámbito educativo (Reyes, 2015), de esta manera cada estado miembro atiende a sus características históricas, sociales y económicas de forma individual en la planificación de sus estudios universitarios, ya que desde el punto de vista legislativo cada estado miembro optó por diferentes modelos, sin olvidar el carácter de autonomía de cada universidad, lo que supone un panorama aún más heterogéneo entre las mismas universidades de cada uno de ellos.

Desde esta perspectiva y como primera conclusión, los datos ofrecen una oferta curricular dispar en la formación inicial del profesorado y escasa para la formación de maestros de Educación Musical para la etapa de Educación Primaria.

Por otra parte, y atendiendo al perfil del profesorado de Educación Musical en la etapa de Educación Primaria, constatamos que conviven tres modelos en el que la enseñanza musical es impartida por maestros especializados en su totalidad, este es el caso de España; un modelo mixto, en el que la enseñanza musical se imparte en los

¹³ (Bolonia 1999/CE 2005/EQF-MEC 2010). Reforma Universitaria (1998-actualidad) a nivel europeo incluida en la Estrategia de Lisboa y llamada popularmente Proceso de Bolonia. Comisión Europea, aplica las decisiones del Parlamento Europeo y del Consejo de la UE. En abril de 2008, el Consejo Europeo y el Parlamento europeo aprobaron el denominado Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.

primeros niveles por maestros generalistas y en segundos niveles por especialistas, tal es el caso de Portugal, Alemania, Hungría y Finlandia; un modelo generalista, en el que la enseñanza musical es impartida por maestros generalistas como es el caso de Francia y Austria. Refieren Serrano et al. (2007) que: “El avance científico en la resolución del problema generalista vs especialista está muy dificultado por la ausencia de un acuerdo sobre el estándar de valor que permita concluir positivamente acerca de qué figura de maestro es mejor o más conveniente” (p. 537).

Dando un paso más, y desde la realidad legislativa que se nos presenta en la formación inicial del profesorado, encontramos en todos los países formación musical que en todos los casos supone una especialización, con mayor o menor presencia en los planes iniciales de formación de los maestros. En este sentido salvo en el caso de España que se puede incluir en la formación del Grado como oferta de optatividad dando respuesta a las antiguas especialidades de estudios de Diplomatura de Educación Musical, el resto de los países estudiados ofertan la especialidad en un segundo ciclo o bien de Máster o un certificado específico como es el caso de Francia.

Es deseable que el devenir de los tiempos nos ofrezca un escenario más unificado en la formación inicial de los maestros en la UE y que la presencia de la Educación Musical tenga más peso específico en los planes de estudios, al igual que en las enseñanzas escolares.

Referencias

- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2013). 124. Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen). <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1/2013/124>
- Brunet, F. (2010). *Curso de integración europea*. Alianza Editorial.
- Díaz, M. (2005). La internacional society for music education: una importante apuesta por la educación musical. *Musiker: cuadernos de música*, 14, 5-14.
- Echebarria, M. A. Z. (2017). Los modelos de enseñanza musical en Europa. *Música oral del Sur: revista internacional*, (14), 261-282. http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/export/sites/default/publicaciones/pdfs/los_modelos_de_ensenanza_musical_en_europa.pdf
- Emberi erőforrások miniszterének. (2013). 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://njt.hu/jogszabaly/2013-8-20-5H.7>
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári

- felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2016-18-20-5H>
- Esteban, A. N. (2017). Estudio comparado de los sistemas educativos y la formación inicial docente en la etapa de Educación Infantil de Italia, España y Grecia. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 100-123.
- Faurée, E. (1994). *Aprender a ser. La educación del futuro.*
- García-Garrido, J. L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas.* Dykinson.
- González, J. M. y Wagenaar, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Universidad de Deusto, Servicio de Publicaciones. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf>
- Kultusministerkonferenz (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_4_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Laguna, J. M. (1991). *Historia de la Comunidad Europea.* Mensajero.
- López, N.J. y Moya, M.V. (2015). *La música en las escuelas europeas. Situación actual de la Educación Musical en los currículos de Primaria de los Estados miembros de la Unión Europea.* Liberlibro.
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33.
- Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un espacio europeo de educación (tesis doctoral).* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3854/2007, 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 Infantil. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, páginas 53735 a 53738 (4 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, páginas 53747 a 53750 (4 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-Lei n.o 79/2014 de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação

- pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República. <https://dre.pt/application/file/25344968>
- Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento. Diário da República. <https://dre.pt/application/file/63958168>
- Ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse et Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2013). Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/IORFTEXT000038731861>
- Molins, L. L., García, E. C. y Villarroel, L. P. (2020). Competencias Clave del Profesorado: diseño y validación del marco global competencial de los docentes. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), (pp. 1-16).
- Montaraz, I. M. (2022). La Educación Musical en la etapa de Primaria en la Unión Europea: estudio comparado. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid).
- Montaraz, I. M. y Morales, A. (2020). La proyección de las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX en los planes de estudio de las escuelas primarias en la Unión Europea. In *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 2121-2133). Dykinson.
- Montaraz, I. M. y Morales, A. (2021). La Educación Musical en la etapa de Primaria: un análisis sobre los planes de estudio en la Unión Europea. In *Investigación educativa ante los actuales retos migratorios* (pp. 89-102). Dykinson.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>
- Reyes, A. E. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: análisis del proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior, la Estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+. *Derecho y Cambio Social*, 42(12), 1-23.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, n.º 5, pp. 44 - 67. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6658Serrano>

- Serrano, J. A., Lera Navarro, Á. y Contreras Jordán, O. R. (2007). Maestros generalistas vs especialistas: claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*. (p. 537).
- Valle, J. M. (2006). La Unión Europea y su política educativa. Tomo I: la integración europea. Tomo II: medio siglo de acciones en materia de educación. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.