Formación inicial del maestro de Música: perspectiva de los tribunales de los procesos selectivos para acceder al cuerpo docente

Elena Berrón-Ruiz
Universidad de Salamanca, España

Resumen: En España, la posesión del título de Maestro capacita para ejercer profesionalmente en colegios privados o concertados, pero, para acceder a la función docente en centros públicos, resulta necesario superar también un proceso de concurso-oposición que cuenta con una fase de prácticas. Partiendo de esta circunstancia, este artículo se centra en conocer si la preparación de los opositores para abordar los procesos selectivos de acceso al cuerpo de Maestros por la especialidad de Música en la última convocatoria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León era adecuada, según las demandas del sistema educativo y de la sociedad actual. Para poder dar respuesta a este objetivo general, se plantean dos objetivos específicos consistentes en valorar la capacitación musical de los participantes y comprobar su competencia didáctica. En la investigación se utiliza una metodología cualitativa, basada en las calificaciones obtenidas en las distintas pruebas eliminatorias y en los comentarios ofrecidos por miembros de los distintos tribunales, a través de entrevistas individuales. Los resultados muestran que, aunque había algunos opositores que sobresalían por su buena preparación, en general faltaba calidad en su formación, tanto musical como didáctica. Ante esta realidad, se concluye que es necesario completar los estudios universitarios con una formación musical más profunda en centros especializados y que el nuevo Grado en Maestro con mención en Música, surgido como consecuencia de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, debe ofrecer una visión más realista del aula, utilizando metodologías y recursos innovadores que permitan atender a las demandas del siglo XXI.

Palabras clave: Educación Musical. Maestro de Música. Especialidad musical. Formación del profesorado. Innovación educativa.

Initial training of Music teachers: a selection board's perspective of the selection process to access a faculty position

Abstract: *In Spain, having a teaching certificate allows prospective teachers to work professionally in private or charter schools, but to gain access to a teaching position in public schools, it is also required to undergo a competitive selection process that includes a practical phase. Therefore, this article focuses on determining whether the preparation of the applicants who participated in the last selection process for a Music teaching position in the Castilla y León region was adequate in terms of the demands of*

BERRÓN-RUIZ, Elena. Formación inicial del maestro de Música: perspectiva de los tribunales de los procesos selectivos para acceder al cuerpo docente. Opus, v. 27, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2021. http://dx.doi.org/10.20504/opus2021b2704.

Recebido em 30/1/2021, aprovado em 7/5/2021

the educational system and today's society. To respond to this goal, two specific objectives were established that consists of assessing the musical training of the participants and evaluating their teaching skills. Applying a qualitative research methodology, we analyzed participant scores in the various elimination examinations and comments by members of the various selection boards derived from individual interviews. Although there were some candidates who stood out for good preparation, in general the results show that there was a lack of quality training, both in music and teaching. Given this reality, we conclude that prospective music teachers should complete their university studies through more in-depth musical training at specialized institutions and that the new bachelor's degree in teaching with a major in music, which has arisen to adapt to the requirements of European higher education, must offer a more realistic vision of the classroom and use innovative methodologies and resources that meet the demands of the twenty-first century.

Keywords: *Musical education. Music teacher. Music specialty. Teacher training. Educational innovation.*

El sistema educativo recibe el encargo de preparar a sus alumnos para trabajar en la sociedad del futuro (ESTEVE, 2006), respondiendo con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio, a partir de la identificación de las funciones asociadas al ejercicio profesional. En este contexto, Vezub (2007) señala que la formación inicial, como preparación y capacitación de los futuros docentes, constituye una etapa transcendental para la mejora de la educación y destaca la necesidad de revisar los contenidos curriculares de la formación del profesorado para dar respuesta a las necesidades actuales.

Desde la adaptación de los currículos de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior, siguiendo las directrices del Plan Bolonia, los estudios conducentes a la obtención del Grado en Maestro de Educación Primaria van dirigidos a formar docentes con un perfil generalista, al mismo tiempo que contemplan las denominadas menciones cualificadoras para la formación especializada del profesorado en algunas materias, como es el caso de la Música.

La posesión del título de Maestro capacita para ejercer profesionalmente en centros privados o concertados. No obstante, tal y como establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su disposición adicional duodécima (apartado 1), para acceder a la función docente en centros públicos resulta necesario superar un proceso de concurso-oposición que se convoca de manera bianual y que cuenta, asimismo, con una fase de prácticas.

El artículo 3.1 del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley, dispone que el órgano competente de la Comunidad Autónoma convocante, una vez aprobada su respectiva oferta de empleo público, realizará la convocatoria para la provisión de las plazas autorizadas en la misma, con sujeción a las normas de la función pública que les sean de aplicación.

En Castilla y León, la última convocatoria ha sido regulada por la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero, por la que se convoca un procedimiento selectivo de ingreso y adquisición de nuevas especialidades, así como un procedimiento de baremación para la constitución de listas de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en el cuerpo de Maestros.

La formación del profesorado es un tema de gran actualidad. Existen varios trabajos que ayudan a conocer cómo ha ido evolucionando la formación inicial del maestro de Música, desde los primeros programas de estudio hasta los últimos cambios producidos por el Proceso de Bolonia, observándose importantes cambios, tanto a nivel estructural como académico (ANGULO,

1980. CATEURA, 1992. VILAR, 2003. DÍAZ, 2005. EPELDE, 2005. ORIOL, 2007. MORALES, 2008. REYES, 2010. BOTELLA, 2012. ESTEVE et al., 2017. LÓPEZ; MADRID; DE MOYA, 2017). No obstante, en todos estos estudios se analizan los currículos de forma teórica, a partir de su estructura y su desarrollo normativo, sin tener en cuenta la propia perspectiva de los agentes participantes.

Compartimos el convencimiento de que "cualquier intento de acercamiento a la realidad de un colectivo ha de basarse en la opinión de las personas que lo forman" (CARBAJO, 2009: 321). Al respecto, la reciente investigación llevada a cabo por Berrón (2021) se centra en conocer cómo es la formación inicial que reciben los futuros maestros de Música en las universidades, desde la perspectiva de los propios estudiantes y de sus profesores. En la misma línea, realizamos el estudio recogido en este artículo, donde pretendemos ir más allá, ofreciendo el punto de vista de los miembros de los tribunales que han participado en el último proceso selectivo de acceso al cuerpo de Maestros por la especialidad de Música en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, regulado por la citada Orden EDU/71/2019. De esta manera, el objetivo general de la presente investigación consiste en determinar si los opositores manifestaban una formación inicial integral (musical y didáctica) adecuada como futuros docentes de Música, para las demandas del sistema educativo y de la sociedad actual.

Consideramos que acercarse a la realidad de la preparación de los participantes en dicho proceso selectivo de la mano de sus protagonistas (los propios miembros de los tribunales que los examinaron) ofrece una visión más completa que la mera revisión de las calificaciones obtenidas, ya que estos son poseedores, como señala Morales (2008), de un conocimiento exclusivo y fundamental a la hora de comprender lo sucedido. De esta manera, se adquiere un conocimiento profundo y real, que facilita el descubrimiento de todos aquellos aspectos susceptibles de mejora.

De forma más concreta, para poder dar respuesta al objetivo general expresado anteriormente, se plantean los siguientes objetivos específicos:

a) Valorar la capacitación musical de los participantes en el último proceso selectivo de acceso al cuerpo de Maestros por la especialidad de Música.

b) Comprobar la competencia didáctica demostrada por los opositores.

No obstante, previamente describiremos en qué ha consistido el proceso selectivo, para que el lector pueda comprender mejor las demandas iniciales requeridas a los futuros docentes.

1. Desarrollo del proceso selectivo

1.1. Pruebas de la fase de oposición

"La fase de oposición versará sobre la posesión de los conocimientos de la especialidad a la que se opta, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente" (ORDEN EDU/71/2019, 2019: 4269). Dicha fase consta de dos pruebas eliminatorias, cada una de las cuales está dividida, a su vez, en dos partes. A continuación, describiremos brevemente las características del proceso para la especialidad de Música.

a) Prueba de conocimientos específicos de la especialidad: Permite valorar la posesión de los conocimientos musicales necesarios para impartir docencia en centros de Educación Primaria y consta de dos partes:

- Desarrollo por escrito, durante un tiempo máximo de dos horas, de un tema elegido por el aspirante entre tres extraídos al azar por el tribunal de los correspondientes

al temario establecido en el anexo I de la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, de 9 de septiembre de 1993, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. En los días sucesivos, se van realizando llamamientos individuales de los opositores para su lectura ante el Tribunal.

- Prueba práctica consistente en la realización de tres ejercicios: composición de una obra vocal e instrumental a partir de un texto para su utilización en el aula, interpretación con la voz o con un instrumento aportado por el aspirante de una partitura y lectura de un fragmento rítmico de 16 compases. El texto, la partitura y el fragmento rítmico son aportados por el Tribunal en el momento de realizar cada examen.

Esta prueba se valora sobre diez puntos y, para superarla, el opositor debe alcanzar una puntuación igual o superior a cinco puntos, tras sumar las puntuaciones correspondientes a las dos partes, y siempre y cuando en cada una de ellas se haya obtenido, al menos, una puntuación parcial de 2,5 puntos.

b) Prueba de aptitud pedagógica: Su objeto es comprobar la posesión de las competencias necesarias para el ejercicio docente y también tiene dos partes:

- Presentación y defensa de una programación didáctica de la asignatura de Música correspondiente a un curso escolar de la etapa de Primaria, integrada por 10-20 unidades didácticas. Dicha programación debe recoger los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, así como la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y ha de estar adaptada al currículo vigente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, establecido en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.
- Preparación y exposición oral de una de las unidades didácticas presentadas por el opositor, escogida entre tres extraídas al azar.

La calificación de esta segunda prueba se valora globalmente de cero a diez puntos, aplicando la siguiente ponderación: 40% la primera parte y 60% la segunda. Para superarla, el opositor debe alcanzar una puntuación global igual o superior a cinco puntos.

Finalmente, la calificación definitiva de la fase de oposición se calcula a partir de la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las dos pruebas integrantes de la misma.

1.2. Fase de concurso

En la fase de concurso se valoran los méritos que acredita el opositor conforme al baremo establecido en el Anexo VI de la Orden EDU/71/2019, tales como: la experiencia docente, la formación académica, la realización de cursos o publicaciones y el dominio de idiomas extranjeros. La calificación de la fase de concurso no puede ser superior a diez puntos y se aplica únicamente a los opositores que han superado la fase de oposición.

1.3. Superación del concurso-oposición

Para determinar los opositores que han superado el proceso de concurso-oposición, se ponderan las puntuaciones de cada una de las fases, correspondiendo un 60 por ciento a la fase de oposición y un 40 por ciento a la fase de concurso. La puntuación global es la suma de ambas fases, una vez realizada dicha ponderación.

A partir de estas puntuaciones, se elabora un listado único en el que aparecen los participantes que han superado el procedimiento, cuyo número no puede exceder, en ningún caso, al de plazas convocadas en la especialidad.

1.4. Realización de la fase de prácticas

Los opositores seleccionados en el concurso-oposición deben realizar una fase de prácticas tuteladas durante seis meses, que tiene por objeto comprobar su aptitud para la docencia y que incluye actividades de formación y de inserción en el centro. Tras la misma, reciben una evaluación expresada en términos de "apto" o "no apto". En esta fase, el funcionario en prácticas es tutelado por un maestro designado por la comisión calificadora correspondiente.

1.5. Nombramiento de funcionarios de carrera

Concluida la fase de prácticas, la Consejería de Educación aprueba el expediente del proceso selectivo mediante orden publicada en el Boletín Oficial de Castilla y León, remitiéndola al Ministerio de Educación y Formación Profesional para que se proceda al nombramiento de funcionarios de carrera y a la expedición de los correspondientes títulos. Dicho nombramiento se produce con efectos de uno de septiembre del siguiente curso escolar.

Concretamente, la disposición normativa que dio fin al proceso en la convocatoria descrita en este artículo fue la Orden EFP/1165/2020, de 27 de noviembre, por la que, a propuesta de la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León, se nombran funcionarios de carrera del Cuerpo de Maestros a los seleccionados en los procesos selectivos convocados por Orden EDU/71/2019, de 30 de enero.

2. Metodología de la investigación

La investigación realizada es de tipo cualitativo, ya que tiene carácter descriptivo y explicativo (HERNÁNDEZ-SAMPIERI; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014) y persigue la comprensión realizando la exploración desde la perspectiva de los participantes (HERNÁNDEZ-SAMPIERI; MENDOZA, 2018). Dicho de otra forma, su propósito es examinar la forma en que ciertos individuos perciben determinados fenómenos, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, a partir de sus expresiones o discursos (MORSE, 2012).

El método de investigación utilizado ha sido el estudio de casos, ya que no se parte de una hipótesis, sino que se indaga en la realidad para poder entenderla (STAKE, 1998), y permite realizar el "análisis de un problema determinado, dentro de un grupo y situación real, extraída de la propia experiencia de los sujetos que lo componen" (GARCÍA LLAMAS, 2003: 93). Asimismo, Albert (2006) reconoce que se trata de un método apropiado para el estudio de fenómenos complejos en los que intervienen distintas variables, es adecuado para el examen de realidades abiertas que interactúan en su entorno y permite una descripción densa del problema a estudiar.

Los sujetos analizados han sido los 458 participantes en el proceso de concurso-oposición convocado por la Orden EDU/71/2019 en la especialidad de Música, el cual tuvo lugar en la ciudad de Ávila (España).

Para la recogida de datos, se han utilizado dos técnicas: el análisis de documentos y la realización de entrevistas. Por un lado, se analizaron las calificaciones obtenidas por los participantes en cada una de las pruebas de carácter eliminatorio de la fase de oposición, agrupándolas en las siguientes categorías:

- **No presentados:** A pesar de haber realizado la inscripción para participar en el proceso selectivo, no acudieron a la convocatoria del primer examen.
- **No leen:** No se presentaron a leer el día que fueron convocados de forma individual para la realización de alguna prueba (lectura del tema, presentación de la programación...).
- **Suspenso:** Calificaciones inferiores a 5 puntos.
- **Aprobado/Bien:** Calificaciones comprendidas entre 5,00 y 6,99.
- **Notable:** Calificaciones comprendidas entre 7,00 y 8,99.
- **Sobresaliente:** Calificaciones comprendidas entre 9,00 y 10.

El acceso a dichas calificaciones era público, así como las puntuaciones de la fase de concurso, el listado de seleccionados en el proceso de concurso-oposición y su posterior nombramiento como funcionarios de carrera, por lo que pudimos extraer fácilmente todos estos datos necesarios para la investigación.

Por otro lado, se hicieron cinco entrevistas individuales, que permitieron recoger datos variados de una manera cercana y directa (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1999). Para la realización de dichas entrevistas, se seleccionó a un miembro de cada uno de los cinco tribunales del proceso selectivo, lo que nos permitió tener una visión completa de cómo había sido la actuación de todos los opositores presentados en las distintas pruebas. El hecho de que los exámenes se celebraran en nuestra localidad de residencia facilitó el acceso a dichos tribunales. En las entrevistas se utilizó un diseño estructurado, para favorecer el posterior análisis de los datos (LUCCA; BERRÍOS, 2003). Se cuidó la claridad y la relevancia de los ítems, recogiendo únicamente las preguntas que respondían de forma directa a los intereses de la investigación, y su validación se realizó a través de dos expertos (MARÍN; PÉREZ, 1985), cuyo perfil profesional estaba vinculado al campo de la educación e investigación musical. En todo momento, se garantizó a los miembros de los tribunales entrevistados que su identidad se mantendría en el anonimato, para favorecer que pudieran expresar sus opiniones con total libertad. Por este motivo, para identificarlos, asignamos un número del 1 al 5 a cada uno de ellos. Por ejemplo, si la información se había obtenido del miembro del tribunal nº 3, se codificó como T3. Todas las entrevistas se realizaron en el año 2020.

El análisis de los datos se ha realizado registrando tanto las calificaciones obtenidas en las pruebas como las respuestas ofrecidas a las preguntas de las entrevistas y la posterior categorización de estas últimas, utilizando una hoja de cálculo Excel y el programa de análisis cualitativo Atlas-ti. Se establecieron cuatro categorías de análisis: aspectos musicales, aspectos metodológicos y didácticos, justificación de las carencias detectadas e idoneidad de la formación para las demandas actuales.

La interpretación de los datos se ha realizado de forma cualitativa, llevando a cabo en todo momento la triangulación de información procedente de las distintas técnicas y participantes, lo cual ha permitido aportar mayor validez al estudio (BARBA, 2013).

3. Análisis de los datos

3.1. Capacitación musical de los participantes en el proceso selectivo

El punto de partida fue el análisis de las calificaciones obtenidas por los opositores en la primera prueba de la oposición, que valoraba los conocimientos específicos de la especialidad de Música. Dichas calificaciones y los porcentajes correspondientes se recogen en la tabla 1, tanto divididas por tribunales como considerando el total resultante de la suma de todas ellas.

	Opositan	No presentados		No leen		Suspenso		Aprobado/ Bien		Notable		Sobresaliente		Superan la prueba	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tribunal 1	91	19	20,8	32	35,2	12	13,2	18	19,8	10	11,0	0	0	28	30,8
Tribunal 2	92	15	16,3	36	39,1	12	13,0	11	12,0	17	18,5	1	1,1	29	31,5
Tribunal 3	91	22	24,2	33	36,3	7	7,7	10	11,0	17	18,7	2	2,2	29	31,9
Tribunal 4	92	14	15,2	34	37,0	17	18,5	16	17,4	10	10,9	1	1,1	27	29,4
Tribunal 5	92	12	13,0	31	33,7	23	25,0	18	19,6	8	8,7	0	0	26	28,3
Total	458	82	17,9	166	36,2	71	15,5	73	15,9	62	13,5	4	0,9	139	30,3

Tabla 1: Calificaciones por tribunales y totales de la prueba de conocimientos específicos de la especialidad

Esta información se completa con la recogida en el gráfico 1, en el que se presentan de una forma más visual los porcentajes de las calificaciones obtenidas por los opositores en su conjunto, lo cual facilita su comprensión global.

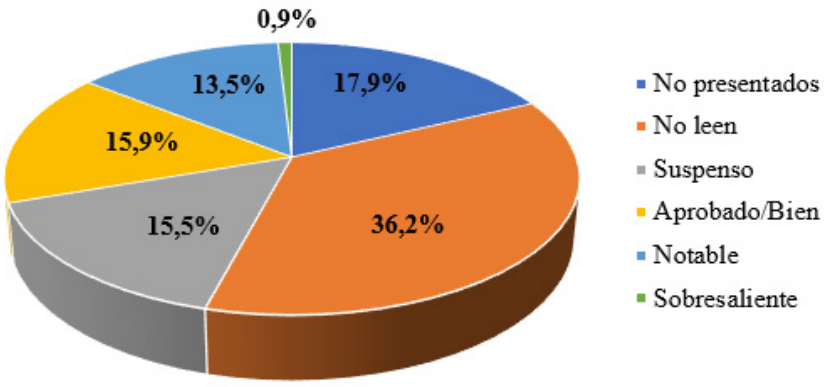


Gráfico 1: Porcentajes de las calificaciones totales obtenidas en la prueba de conocimientos específicos de la especialidad

Del análisis de los datos recogidos en la tabla y en el gráfico anteriores, se desprende que no existen grandes diferencias entre los resultados recogidos en los cinco tribunales y que, a nivel general, tan solo supera la prueba el 30,3% de los participantes, sobresaliendo menos del 1%. El hecho de que el mayor porcentaje de las calificaciones positivas se corresponda con la categoría de Aprobado/Bien (15,9%) sugiere que la preparación musical de la mayoría de los

opositores que han superado esta prueba, aunque es suficiente para el ejercicio profesional, no es destacable, y requerirá que, en un futuro, sigan profundizando con empeño a través de la formación permanente.

Para ahondar en estos resultados, preguntamos a los miembros de los tribunales si, desde su punto de vista, los opositores manifestaban una buena preparación musical, teniendo en cuenta aspectos vocales, rítmicos, instrumentales, corporales y creativos, ante lo cual varios señalaron que, en general, era insuficiente, con comentarios como: "En general, la preparación de los opositores estaba bastante incompleta, sobre todo en cuanto a la soltura musical y a la creatividad" (T1) y "La preparación musical era más bien floja" (T4).

Otros, sin embargo, señalaron que existía una clara distinción entre los opositores que únicamente contaban con los conocimientos adquiridos en los estudios universitarios de Magisterio y aquellos que, además, poseían estudios musicales complementarios, procedentes de conservatorios, academias y escuelas de música: "Había de todo. Había gente con una alta preparación musical que provenía principalmente de conservatorios y personas con grandes carencias a todos los niveles y que eran los que tan solo contaban con su carrera universitaria de Magisterio" (T2); "Había mucha diferencia entre los alumnos que venían de conservatorio y los que habían hecho solo estudios de Magisterio" (T4).

Los tribunales apuntaron que los aspectos musicales en los que los opositores estaban mejor preparados eran los rítmicos: "Quizás en el ritmo, pero sin destacar mucho tampoco" (T2); "A nivel general, la parte rítmica solía presentar menos dificultades" (T4).

Los que poseían conocimientos instrumentales mostraron también especial soltura en la interpretación musical con sus instrumentos: "Los opositores con conocimientos instrumentales destacaban, lógicamente, en la técnica de su instrumento" (T3); "Al permitir a los candidatos utilizar el instrumento en el que eran especialistas en la parte práctica del proceso selectivo, esta prueba ha sido la que mejores resultados ha registrado" (T1)

No obstante, los tribunales volvieron a enfatizar que los aspectos musicales en los que destacaban se debían a los estudios realizados fuera del ámbito universitario: "La buena preparación estaba relacionada con conocimientos instrumentales al margen de Magisterio" (T3).

En cuanto a los aspectos en los que los opositores mostraron mayores carencias musicales, señalaron los relativos a la entonación, la composición y la creatividad: "Donde más carencias hemos detectado ha sido en la parte de composición, con obras poco creativas y que, en la gran mayoría de los casos, no se ajustaban a los criterios de evaluación planteados inicialmente" (T1); "A la entonación. Nos llevamos grandes decepciones al escuchar a los opositores entonar sus propias composiciones" (T4); "Se apreciaban grandes carencias, sobre todo en el ámbito creativo" (T5).

Según los miembros de los tribunales consultados, las causas que justificaban dichas carencias eran las siguientes: "Yo creo que se debe a la escasa preparación que se da en los estudios universitarios de esta carrera" (T3); "Se puede deber a que no han practicado el tiempo suficiente que conlleva controlar estos aspectos musicales" (T5).

> En la entonación, puede influir mucho el factor emocional, nervios... También el hecho de salirse de intervalos más o menos habituales. En cuanto a la composición, se notaba en ocasiones un conocimiento armónico no muy amplio, así como una tendencia a ser conservadores. Salvo excepciones, no hubo demasiada originalidad, en mi opinión. (T2)

Nos interesamos también por saber qué opositores estaban mejor preparados a nivel musical, si los más jóvenes o los de edad más avanzada, a lo cual algunos respondieron que

los jóvenes mostraron mejor preparación: "Por regla general, diría que los más jóvenes" (T3); "Los más jóvenes" (T5).

Aunque varios también insistieron en que la diferencia en la preparación no dependía tanto de la edad, sino de la formación musical complementaria recibida en el conservatorio u otros centros: "Los opositores de menor edad han sido los mejor preparados musicalmente, pero porque se notaba que la mayoría habían estudiado en el conservatorio y eran músicos profesionales" (T1); "Yo creo que, más que la edad, diferenciaría entre los que habían pasado por el conservatorio y los que no" (T2); "La diferencia no estaba en la edad, sino en la formación musical previa a los estudios universitarios" (T4).

Quizá el hecho de que dicha formación de conservatorio o de otros centros especializados se observara especialmente en los jóvenes y que, por tanto, estos mostraran mejor capacitación musical se deba a que los opositores de edad más avanzada que se presentan a oposiciones suelen ser los que no han aprobado en convocatorias anteriores, precisamente por no contar con esa formación complementaria.

Finalmente, entre los motivos que justifican las carencias musicales de los opositores, los tribunales apuntaron la necesidad de una mayor formación musical en la carrera universitaria y la falta de exigencia de conocimientos musicales previos al acceder a ella: "Una parte importante se puede deber a la necesidad de una formación musical más profunda dentro de la propia carrera" (T3); "Siempre he tenido claro que para ser docente de Música deben tenerse conocimientos musicales previos, puesto que la duración de la carrera no permite recibir una formación integral, a nivel musical y didáctico, adecuada" (T4).

3.2. Competencia didáctica demostrada por los opositores

Al igual que en el subapartado anterior, comenzaremos analizando las calificaciones obtenidas en la segunda prueba de la oposición, las cuales se recogen en la tabla 2, según los distintos tribunales y considerando el total.

	Opositan	No leen		Suspenso		Aprobado/ Bien		Notable		Sobresaliente		Superan la prueba	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tribunal 1	28	2	7,1	10	35,7	5	17,9	10	35,7	1	3,6	16	57,1
Tribunal 2	29	2	6,9	12	41,4	7	24,1	6	20,7	2	6,9	15	51,7
Tribunal 3	29	0	0	5	17,2	16	55,2	8	27,6	0	0	24	82,8
Tribunal 4	27	2	7,4	13	48,1	4	14,8	5	18,5	3	11,1	12	44,4
Tribunal 5	26	0	0	7	26,9	12	46,2	7	26,9	0	0	19	73,1
Total	139	6	4,3	47	33,8	44	31,7	36	25,9	6	4,3	86	61,9

Tabla 2: Calificaciones por tribunales y totales de la prueba de aptitud pedagógica

Asimismo, se pueden comprender más visualmente los resultados globales al analizar el gráfico 2, que representa los porcentajes de las calificaciones obtenidas en forma de sectores circulares.

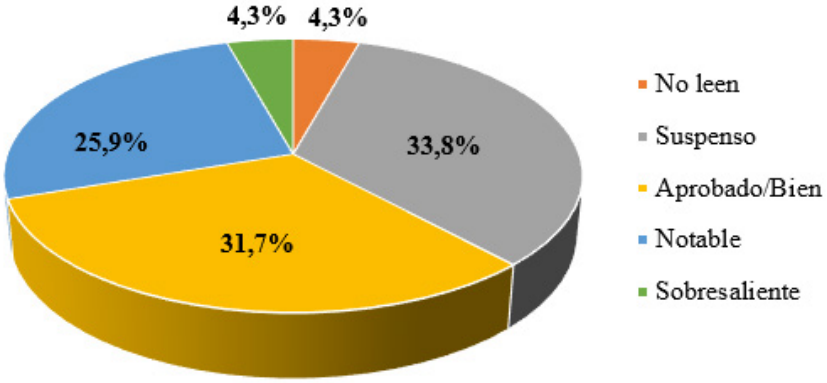


Gráfico 2: Porcentajes de las calificaciones totales obtenidas en la prueba de aptitud pedagógica

Esta segunda prueba estaba dirigida a valorar la aptitud pedagógica de los opositores y se observa que, de los 139 participantes que han podido acceder a la misma, la supera el 61,9%, lo cual constituye más del doble de los que superaron la primera prueba. Estos datos pueden sugerir que los participantes están mejor preparados pedagógicamente que musicalmente, lo que invita a pensar que en sus estudios universitarios han primado su formación didáctica frente a su capacitación en música. No obstante, hay que tomar dichos datos con cautela, ya que los opositores que han accedido a esta segunda prueba son precisamente los mejor preparados en la especialidad y es posible que sean quienes presenten una mayor preparación integral en ambos aspectos. Por este motivo, es necesario completar la información numérica con los comentarios e impresiones de los propios miembros de los tribunales, que son quienes pueden explicar de primera mano su percepción sobre la preparación pedagógica demostrada por los participantes.

En cualquier caso, comprobamos que, en la segunda prueba, tan solo el 4,3% de los opositores obtiene una calificación de Sobresaliente y que, nuevamente, más de la mitad reciben la calificación de Aprobado/Bien (31,7%), lo cual demuestra que, en general, su capacitación pedagógica no es destacable, al margen de que también existan casos excepcionales.

Contrastamos estos datos con la opinión de los miembros de los tribunales, preguntándoles si habían percibido una buena preparación en los opositores respecto a aspectos didácticos y metodológicos, ante lo cual respondieron que habían detectado grandes carencias: "Esperaba mucho más. En general, los he visto muy flojos, con poca iniciativa e innovación" (ET4); "Hay que modernizarse para entrar en el aula a dar clase" (T2).

> La carencia más evidente detectada en todo el proceso ha sido la falta de creatividad y de procesos metodológicos consistentes. Existía poca coherencia entre la programación y el desarrollo de las unidades didácticas y poco o nulo conocimiento de las metodologías activas. (T1)

Mayoritariamente, encontraron una falta de actualización e innovación en las propuestas, manifestando un escaso conocimiento de las nuevas necesidades metodológicas para las aulas del siglo XXI: "Les fallaba estar al día en nuevas tendencias metodológicas (aprendizaje basado en juegos, aprendizaje basado en proyectos...) y en nuevas tecnologías. Utilizaban para la enseñanza de la asignatura de Música métodos muy antiguos y algunos basados en el conservatorio de antes" (T2); "En muchas ocasiones falta una visión más realista del aula" (T3).

> Nuestra esperanza era poder aprender nuevas cosas, dado que hay infinidad de corrientes metodológicas en las que nos estamos formando de manera continua, y la mayoría de los opositores presentaban temas y actividades que poco tienen que ver con la cantidad de recursos que ahora mismo tenemos a nuestro alcance. (T1)

Aunque se detectó cierto interés por demostrar que conocían las nuevas metodologías activas que se están aplicando en la actualidad en las aulas, no se apreciaba un buen dominio de las mismas: "Había mucho interés en mostrar dominio de nuevas metodologías, pero en gran medida se tocaban de manera superficial" (T3).

Uno de los miembros de los tribunales apuntó que los más jóvenes eran los que mostraban un mayor desconocimiento de estas nuevas metodologías, quizá debido a que los de mayor edad habrían trabajado ya como interinos e, incluso, habrían podido hacer cursos de formación permanente actualizados.

> En este aspecto sí que diferenciaría por edades. Los más jóvenes carecían por completo de aspectos didácticos actualizados (hablaban de CD's, de diapositivas...). Sin embargo, se notaba que en las personas con más experiencia este aspecto estaba solventado, yo imagino que por cursos hechos una vez que hayan estado trabajando. (T2)

Además, dichas metodologías no se relacionaban de forma adecuada con los contenidos musicales propios de la asignatura abordada, poniendo más peso en el mecanismo de las propias estrategias que en lo que se pretendía aprender con ellas.

> Como digo, había mucho interés en nuevas metodologías, pero eché en falta una mayor integración con contenidos puramente musicales. En ocasiones todas las nuevas metodologías parecían más un fin en sí mismas que un medio para alcanzar una formación musical más completa. (T3)

Por otra parte, les preguntamos si los opositores presentaban recursos variados y adaptados a la realidad de las aulas, para ofrecer una enseñanza didáctico-musical de calidad, ante lo cual respondieron que fueron pocos los que plantearon actividades adecuadas y creativas: "Pocos opositores han planteado actividades creativas y, además, en su forma de expresarlas carecían de ejemplos adecuados para poder ser asimilados por los miembros del tribunal" (T1); "Los recursos no solían ser variados y, en general, eran poco innovadores. Muchas de las unidades didácticas nos recordaban a las clases magistrales de solfeo" (T4).

No obstante, también apuntaron que existía una gran diversidad entre los opositores, porque, aunque la mayoría no presentaron recursos innovadores, otros, en cambio, habían preparado muchos y bien trabajados: "Había mucha variedad entre los opositores. Desde presentar flauta, fichas y poco más hasta mostrar un completo catálogo de juegos y recursos" (T3); "Depende, había opositores con muchos recursos que se habían preparado en casa y otros opositores que no aportaban nada" (T5).

Respecto a qué opositores estaban mejor preparados a nivel didáctico y metodológico, los más jóvenes o los de edad más avanzada, señalaron que, en este caso, se apreciaba la experiencia de los más mayores: "Los mejor preparados eran los de edad avanzada, porque, en líneas generales, entendemos que son los que tienen mayor experiencia y así lo han demostrado

al plantear sus programaciones y unidades didácticas" (T1); "Por regla general, en nuestro tribunal tuvimos un mayor número de opositores jóvenes y, entre ellos, había de todo, pero nos encontramos con opositores de edad más avanzada muy bien preparados que unían experiencia e innovación" (T3).

Al preguntarles a qué creían que se debían las carencias didácticas observadas, señalaron la falta de experiencia en el aula y la falta de formación actualizada en los estudios universitarios: "Creo que falta llevar la realidad de la sociedad y de las aulas a las escuelas de Educación, falta experiencia real de los profesores de estos alumnos para poder plantearles respuestas y recursos adecuados" (T1); "Echo la culpa a la formación que viene de las universidades. Debería estar más actualizada a la realidad en la que estamos" (T2); "Una parte importante se debe a la falta de experiencia en el aula" (T3).

Por todo lo expuesto, ante la pregunta final de si consideraban que los opositores manifestaban una formación integral (musical y didáctica) adecuada como futuros docentes de Música, para las demandas del sistema educativo y de la sociedad actual, los miembros de los tribunales no dudaron en afirmar que, en general, era escasa: "Lamentablemente no" (T1); "No, creo que les faltaba calidad en su formación" (T2); "Su formación es bastante floja, en general, aunque siempre hay casos brillantes" (T4).

Entre las soluciones que ofrecen los tribunales para solventar las carencias observadas, destacan una mayor formación personal, universitaria y complementaria: "Dedicar más horas al estudio instrumental, de la voz y del cuerpo" (T5); "Una formación musical complementaria creo que ayuda mucho (conservatorios, escuelas de música...)" (T3); "Realizar más clases prácticas y creativas, y elaborar recursos innovadores para aplicar en el aula" (T2).

Por último, cabe destacar que los datos extraídos de las entrevistas coinciden con las cifras observadas en las calificaciones porque, como se recoge en la tabla 3, el 81,2% de los participantes no superaron la fase de oposición, lo que supone una mayoría muy significativa.

	Opositan	Superan la oposición	No superan la oposición
Número	458	86	372
Porcentaje	-	18,8%	81,2%

Tabla 3: Porcentaje de opositores que superan o no la fase de oposición

De los 86 opositores que sí superaron esta primera fase del proceso selectivo, consiguieron plaza los 52 que, al aplicar las puntuaciones relativas a la fase de concurso de méritos y hacer la suma ponderada de ambas partes (60 por ciento para la fase de oposición y 40 por ciento para la fase de concurso), obtuvieron las mayores puntuaciones, lo cual se corresponde con un porcentaje del 60,5% respecto al número de aprobados en los exámenes (tabla 4). La fase de prácticas fue superada por todos ellos.

	Superan la oposición	Obtienen plaza	No obtienen plaza
Número	86	52	34
Porcentaje	-	60,5%	39,5%

Tabla 4: Porcentaje de opositores que obtienen o no plaza

4. Discusión

Para realizar la discusión de los resultados obtenidos, presentaremos la información en base a los dos objetivos específicos planteados al inicio de la investigación.

El primero de ellos consistía en valorar la capacitación musical de los participantes, respecto a lo cual comprobamos que la prueba que medía los conocimientos específicos de la especialidad fue superada por el 30,3% (menos de un tercio del total) y que tan solo el 0,9% recibió una calificación de Sobresaliente. Esto demuestra que había un porcentaje muy bajo de opositores con un dominio destacable de los aspectos musicales, lo cual fue corroborado por los comentarios de los miembros de los tribunales entrevistados, quienes destacaron que, en general, su preparación musical era bastante floja e incompleta. No obstante, también señalaron que había grandes diferencias entre los participantes que solo poseían los estudios universitarios y aquellos que contaban, además, con conocimientos adquiridos en el conservatorio o en otros centros de enseñanza musical, siendo significativamente mayor la preparación de estos últimos.

Estos datos coinciden con los obtenidos en el trabajo realizado previamente por Berrón (2021), en el que se concluye que el alumnado no termina sus estudios universitarios con la suficiente preparación para impartir la asignatura de Música si no cuenta con otra formación musical complementaria, como la recibida en conservatorios o escuelas de música. Asimismo, las investigaciones realizadas por Botella (2012) y Rodríguez y Vicente (2019) arrojan resultados similares.

Los aspectos musicales en los que los opositores demostraron mejor preparación fueron la lectura rítmica y la interpretación instrumental, mientras que las mayores carencias se observaron en la entonación y la composición, donde se percibió un dominio elemental y una gran falta de creatividad. Nuevamente, los tribunales encuentran las causas de dichas carencias en la escasa preparación que reciben los estudiantes durante su formación inicial en los estudios universitarios, por falta de tiempo para desarrollar planes de estudio más completos. En esta misma línea, López, Madrid y De Moya (2017) indican que los nuevos estudios de Grado en Maestro con mención en Música instaurados desde el Plan Bolonia han supuesto una drástica reducción en el número de créditos destinados a la formación musical, influyendo directamente en la capacitación adquirida por los estudiantes.

Respecto al segundo objetivo específico de nuestra investigación, relativo a comprobar la competencia didáctica demostrada por los opositores, lo primero que observamos es que, de los 139 que pudieron acceder a la prueba de aptitud pedagógica, el 61,9% consiguió superarla, aunque más de la mitad de este porcentaje corresponde a calificaciones de Aprobado/Bien. Tan solo el 4,3% demostró un dominio destacable, alcanzando la calificación de Sobresaliente. Estos porcentajes también concuerdan con las respuestas de los tribunales en las entrevistas, quienes destacaron la falta de actualización e innovación. En este sentido, señalaron que habían detectado grandes carencias metodológicas, poca coherencia entre los aspectos recogidos en la programación y el desarrollo de las unidades didácticas, escaso conocimiento de las nuevas metodologías activas que se están aplicando en la actualidad en las aulas y falta de creatividad. Entre las causas que justifican las carencias didácticas detectadas, los miembros de los tribunales indican la falta de experiencia en el aula, especialmente en los más jóvenes, pero también apuntan a que la formación recibida en las universidades debería estar más ajustada a la realidad actual.

Oriol (2007) y Aróstegui (2010) señalan que los maestros de Música deberían tener amplias competencias como músicos y pedagogos musicales, pero Berrón (2021) pone de manifiesto que ese perfil no se consigue a través de la formación recibida ni en las Escuelas Universitarias ni en las Facultades de Educación, ya que, al no exigirse una formación musical mínima de entrada, el profesorado debe

invertir demasiado tiempo para proporcionar una base elemental a todos los estudiantes, lo cual va en detrimento de profundizar en los aspectos didácticos. Precisamente, dicha formación didáctica y metodológica debería ser el objetivo prioritario de estos estudios universitarios (LÓPEZ, 2015).

Por otra parte, los miembros de los tribunales apuntaron que, en general, los recursos que presentaban los aspirantes no eran ni variados ni innovadores, recordando en muchas ocasiones a las antiguas clases magistrales de Solfeo, aunque también hubo un número reducido de opositores que sí habían preparado muchos recursos novedosos y bien trabajados.

5. Conclusiones

Para acceder al cuerpo de maestros por la especialidad de Música como funcionario de carrera es necesario superar un proceso de concurso-oposición que incluye una fase de prácticas. En Castilla y León, la última convocatoria estuvo regulada por la Orden EDU/71/2019, en la cual se establecía que la fase de oposición constaba de dos apartados de carácter eliminatorio divididos, a su vez, en dos partes cada uno: el primero evaluaba los conocimientos específicos de la especialidad, mediante el desarrollo por escrito de un tema y la realización de una serie de ejercicios prácticos, y el segundo valoraba la aptitud pedagógica, a través de la presentación y defensa de una programación referida a la especialidad y la exposición oral de una unidad didáctica.

En la convocatoria de 2019, los exámenes de la especialidad de Música se realizaron en la ciudad de Ávila, y a ellos se presentaron 458 opositores que se distribuyeron entre cinco tribunales, cada uno de los cuales estaba constituido por cinco miembros.

Partiendo de estas circunstancias, en este artículo nos interesamos por conocer si la preparación de los opositores para abordar el último proceso selectivo de acceso al cuerpo de Maestros por la especialidad de Música era adecuada, basándonos en las calificaciones obtenidas en las distintas pruebas eliminatorias y en los comentarios ofrecidos por miembros de los distintos tribunales mediante entrevistas individuales.

Tras el análisis y la discusión de los resultados que dan respuesta a los objetivos específicos y que han sido expuestos anteriormente, ya podemos abordar el objetivo general de la investigación, consistente en determinar si los opositores manifestaban una formación integral adecuada para las demandas del sistema educativo y de la sociedad actual. Al respecto, podemos concluir que el trabajo realizado evidencia que, aunque había algunos casos brillantes, en general faltaba calidad en su formación, tanto musical como didáctica. Los que demostraron una mayor competencia musical eran, mayoritariamente, los más jóvenes, entre los cuales se encontraban prácticamente todos los opositores que contaban con una formación complementaria recibida en los conservatorios. Sin embargo, los de edad más avanzada estaban mejor preparados a nivel didáctico y metodológico, quizá debido a su mayor experiencia dentro del aula, por haber trabajado previamente como interinos, y a que habrán podido realizar cursos de formación permanente que les hayan permitido tener un mayor conocimiento de las nuevas tendencias educativas; la importancia de este último aspecto es destacado también por Monreal y Berrón (2019).

Para solventar las carencias observadas en ambos ámbitos, los participantes en esta investigación proponen, por un lado, completar los estudios universitarios con una formación musical más profunda en centros especializados y, por otro lado, que el nuevo Grado en Maestro con mención en Música, surgido como consecuencia de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, ofrezca una visión más realista del aula, utilizando metodologías y recursos innovadores que permitan atender a las demandas del siglo XXI, lo cual, según recoge Carbonell (2015), constituye un deber profesional para los docentes de cualquier nivel.

6. Referencias bibliográficas

ALBERT, María José. *La investigación educativa*: claves teóricas. Madrid: McGraw-Hill, 2006.

ANGULO, María. La música en la formación del Maestro. Los planes de estudio. *Cuadernos de Pedagogía.* Madrid, v. 70, p. 13-16, 1980.

ARÓSTEGUI, José Luis. Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado*: revista de currículum y formación del profesorado*.* Granada, v. 14, n. 2, p. 3-7, 2010.

BARBA, José Juan. La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. *In:* DÍAZ, M.; A. GIRÁLDEZ (Coords.). *Investigación cualitativa en Educación Musical.* Madrid: Graó, 2013. p. 23-38.

BERRÓN, Elena. De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical.* Madrid, v. 18, p. 1-23, 2021.

BOTELLA, Ana María (2012). La asignatura de Música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e investigación.* Toledo, v. 22, p. 139-157, 2013.

CARBAJO, Concha. *El perfil del docente de Música en Educación Primaria*: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula. Tesis (Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, 2009. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/11079>. Acceso el 22 de septiembre de 2019.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogías del siglo XXI.* Barcelona: Octaedro, 2015.

CASTILLA Y LEÓN. Decreto Nº 26, 21 de julio de 2016. Establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial: sección 1, Valladolid, N. 142, Pág. 34184-34746, 11 de julio. 2016.

CASTILLA Y LEÓN. Orden Nº 71, 30 de enero de 2019. Convoca procedimiento selectivo de ingreso y adquisición de nuevas especialidades, así como procedimiento de baremación para la constitución de listas de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en el cuerpo de Maestros. Boletín Oficial: sección 2, Valladolid, N. 25, Pág. 4247-4326, 6 de febrero. 2019.

CATEURA, María. *Por una educación musical en España*: estudio comparativo con otros países. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias-PPU, 1992.

DÍAZ, Maravillas. La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Murcia, v. 19, n. 1, p. 23-37, 2005.

EPELDE, Amaya. *Implicaciones de la Música en el currículum de Educación Primaria y en la formación inicial del Maestro especialista en Educación Musical*: un estudio cualitativo-cuantitativo en la Comunidad andaluza y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Granada: Universidad de Granada, 2005.

ESPAÑA. Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, 9 de septiembre de 1993. Aprueba los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. Boletín Oficial: sección 2, Madrid, N. 226, Pág. 27400-27438, 21 de septiembre. 1993.

ESPAÑA. Ley Orgánica Nº 2, 3 de mayo de 2006. Educación. Boletín Oficial: sección 1, Madrid, N. 106, Pág. 17158-17207, 4 de mayo. 2006.

ESPAÑA. Real Decreto Nº 276, 23 de febrero de 2007. Aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Boletín Oficial: sección 1, Madrid, N. 53, Pág. 8915-8938, 2 de marzo. 2007.

ESPAÑA. Orden Nº 1165, 27 de noviembre de 2020. A propuesta de la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León, se nombran funcionarios de carrera del Cuerpo de Maestros a los seleccionados en los procesos selectivos convocados por Orden EDU/71/2019, de 30 de enero. Boletín Oficial: sección 1, Madrid, N. 319, Pág. 111739-111753, 7 de diciembre. 2020.

ESTEVE, José Manuel. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación.* Madrid, v. 340, p. 19-40, 2006.

ESTEVE, José Manuel; MOLINA, Miguel Ángel; BOTELLA, María Teresa; FAYA, Úrsula; ESTEVE, Rosa Pilar. La mención de Música en Magisterio de Primaria. In: ROIG-VILA, R. (Coord.). *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*: convocatòria 2016-2017. Alicante: Universidad de Alicante, 2017. p. 1993-2004.

GARCÍA LLAMAS, José Luis. *Métodos de investigación en Educación II*: investigación cualitativa y evaluativa. Madrid: UNED, 2003.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, María del Pilar. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2014.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; MENDOZA, Christian Paulina. *Metodología de la investigación*: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2018.

LÓPEZ, Narciso José. *Necesidades profesionales del profesorado especialista de música de los centros de educación primaria de Castilla-La Mancha*. Tesis (Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, 2015. Disponible en <http://hdl.handle.net/10630/10665>. Acceso el 15 de marzo de 2020.

LÓPEZ, Narciso José; MADRID, Dolores; DE MOYA, María del Valle. La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos,* Valdivia, v. 43, n. 1, p. 423-438, 2017. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>. Acceso el 7 de mayo de 2020.

LUCCA, Nydia; BERRÍOS, Reinaldo. *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M., 2003.

MARÍN, Ricardo; PÉREZ, Gloria. *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3.* Madrid: UNED, 1985.

MONREAL, Inés María; BERRÓN, Elena. El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical.* Madrid, v. 16, p. 21-41, 2019. Disponible en <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>. Acceso el 12 de mayo de 2020.

MORALES, Ánela. La formación musical en los Maestros para la etapa de Educación Primaria en la LOGSE y en la LOE. In: ÁLAMO, A.; LUCEÑO, M. (Eds.). *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical*: metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical. Madrid: Enclave Creativa, 2008. p. 25-38.

MORSE, Janice. *Qualitative health research*: creating a new discipline. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2012.

ORIOL, Nicolás. Enseñanza musical en España. In: DÍAZ, M.; GIRÁLDEZ, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*: una selección de autores relevantes. Barcelona: Graó, 2007. p. 87-93.

REYES, María Luisa. Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado*: revista de currículum y formación del profesorado. Granada, v. 14, n. 2, p. 67-81, 2010.

RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1999.

RODRÍGUEZ, Carlos; VICENTE, Gregorio. Diseño e implementación de un programa para el aprendizaje de la guitarra en el Grado de Educación Infantil a través de videotutoriales*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical.* Madrid, v. 16, p. 95-115, 2019.

STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

VEZUB, Lea. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*: revista de currículum y formación del profesorado. Granada, v. 11, n. 1, p. 1-24, 2007. Disponible en <https://www.redalyc. org/pdf/567/56711102.pdf>. Acceso el 20 de junio de 2020.

VILAR, Mercè. El Maestro de Música en Primaria: enfoques y perspectivas*. Música y Educación*: revista trimestral de pedagogía musical. Madrid, v. 54, p. 33-56, 2003.

Elena Berrón Ruiz es asesora de Educación Física y Artística en el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Ávila (Junta de Castilla y León). Doctora en Investigación e Innovación en Educación. Profesora asociada del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Salamanca. Funcionaria de carrera del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en la especialidad de Lenguaje Musical y del Cuerpo de Maestros en la especialidad de Música. Profesora Superior de Pedagogía Musical. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de Piano, Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento. Líneas de investigación sobre pedagogía musical, uso didáctico de las TIC, formación del profesorado y creatividad musical. E-mail: eberron@usal.es