

## La formación musical del futuro docente: un análisis de las competencias específicas en Castilla y León

### The Musical Training of Future Teachers: An Analysis of Specific Competencies in Castilla y León

Verónica Pons León (1), Inés María Monreal Guerrero (1) y Ana Mercedes Vernia Carrasco (2)  
Universidad de Valladolid (1); Universitat Jaume I (2)

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

Pons León, V., Monreal Guerrero I. M., & Vernia Carrasco, A. M. (2026). La formación musical del futuro docente: un análisis de las competencias específicas en Castilla y León. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 37-60. <http://doi.org/10.67280/ridaim.11>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

## La formación musical del futuro docente: un análisis de las competencias específicas en Castilla y León

The Musical Training of Future Teachers: An Analysis of Specific Competencies in Castilla y León

Verónica Pons León

<https://orcid.org/0009-0008-5139-7163>

Inés María Monreal Guerrero

<https://orcid.org/0000-0002-7757-6871>

Ana Mercedes Vernia Carrasco

<https://orcid.org/0000-0003-2729-9287>

Enviado: 14/10/2025

Aceptado: 28/01/2026

### Resumen

El enfoque por competencias en la educación superior en España está estrechamente relacionado con el proceso de transformación de la enseñanza universitaria en la Unión Europea. Este trabajo pretende exponer la perspectiva de los profesores universitarios sobre la situación real de su actividad docente con el objetivo general de determinar el grado de dominio de los estudiantes sobre las competencias específicas de la mención en Educación Musical en las universidades públicas de Castilla y León. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas y el análisis de los datos se realizó empleando un sistema de categorías generado de forma inductiva. Entre las conclusiones, el estudio evidencia la insuficiente cantidad de créditos para la formación de los futuros docentes, que entra en contradicción con las competencias específicas programadas y que los estudiantes no dominan las competencias específicas básicas de su área.

**Palabras clave:** educación musical, competencias específicas, formación docente, enseñanza primaria, enseñanza superior.

### Abstract

The competency-based approach in higher education in Spain is closely linked to the broader process of transformation of university education within the European Union. This study examines university professors' perspectives on the current state of music teacher education, with the general

objective of determining students' degree of mastery of the specific competencies associated with the Music Education specialization in public universities in Castilla y León. To this end, a qualitative methodology was employed, based on semi-structured interviews and data analysis through an inductively generated system of categories. The findings reveal that the number of credits allocated to the training of future teachers is insufficient and inconsistent with the specific competencies established in the curriculum. Furthermore, students do not appear to achieve adequate mastery of the fundamental competencies required in their area of specialization.

*Keywords:* music education, specific competencies, teacher education, primary education, higher education.

## 1.- Introducción

Con la llegada del siglo XXI se desencadenó el Proceso de Bolonia, manifiesto conjunto firmado por ministros de educación de diferentes países europeos, con el objetivo de conectar los sistemas de enseñanza superior de la región y establecer el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los participantes acordaron promover y efectuar reformas en sus sistemas de enseñanza antes del curso 2015-2016. En el contexto universitario español el resurgimiento del enfoque por competencias debe ubicarse en este proceso de transformación de la Educación Superior. A pesar de que el acuerdo fue firmado en 1999, en España la aplicación de los nuevos planes de estudio no se inició de forma generalizada hasta el curso 2009-2010 (Carrillo, 2015).

El Plan Bolonia ha influido positivamente en la transformación de la formación inicial del profesorado en España, instando y contribuyendo al desarrollo de un proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje del estudiante y en las competencias docentes que debe adquirir para el ejercicio de su profesión. En este sentido, es oportuno reconocer la vigencia del pensamiento de Pimienta-Prieto (2012) cuando comenta sobre la labor del profesor y su vínculo directo con el diseño de tareas docentes que promuevan la actividad de los estudiantes para contribuir a la formación de sus competencias.

Las primeras investigaciones sobre las competencias profesionales de los docentes de música fueron realizadas en Estados Unidos de América en la década de 1960. Desde el primer momento los investigadores establecieron un listado de las competencias deseables en el profesorado de música, obtenido a través de cuestionarios a docentes, donde debían valorar la importancia de un número extenso de competencias para su práctica profesional.

En este estudio se pretende abordar la percepción que tienen los profesores de las universidades públicas de Castilla y León (Universidad de Valladolid, Universidad de Burgos, Universidad de León y Universidad de Salamanca) sobre las competencias específicas que han adquirido los estudiantes de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria en los últimos cursos académicos. El objetivo de la investigación es: determinar el grado de dominio de los estudiantes sobre las competencias específicas de la mención en Educación Musical en las universidades públicas de Castilla y León. Se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las competencias específicas diseñadas por cada centro estudiado.
- Describir las opiniones de los profesores de las universidades públicas de Castilla y León sobre el dominio que tienen los estudiantes de la mención en Educación Musical de las competencias específicas de su área.

### 1.1. Antecedentes

Haciendo una revisión crítica de la literatura científica de forma cronológica es imprescindible mencionar algunas de las investigaciones representativas en el ámbito de la formación profesional basada en competencias, sus conceptos, tipologías y particularidades principales. Diversos trabajos coinciden en señalar la confusión existente sobre el concepto de competencia (Navío, 2005; Sebastiani, 2007; Tejada, 1999).

Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez (1983) señalan que los intentos por definir las conductas del profesor han proliferado dentro del movimiento conocido como Formación del Profesorado basada en su Competencia o Educación del Profesorado basada en su Ejecución y aportan sus características primarias: observables y medibles, en función del progreso autónomo y autorregulado, basado en las experiencias de la realidad.

Para Zabalza (2003), es el conjunto de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, entre los que figuran las capacidades individuales, los conocimientos, el saber hacer, las habilidades, las experiencias prácticas, las actitudes y aptitudes necesarias para que el profesional pueda desempeñar roles de trabajo específicos y realizar actividades que le conduzcan al logro de sus objetivos. Una de las definiciones más utilizadas para describir este concepto ha sido la proporcionada por Perrenoud (2004), quien se refiere a la competencia profesional relacionada con la movilización de recursos cognitivos para enfrentar situaciones.

Este estudio se sustenta en la definición aportada por este autor cuando precisa que es “el conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas, sentimientos, habilidades, movilizados por el profesor para responder a demandas complejas en situaciones específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Perrenoud, 1999, p. 24). Perrenoud, años después, adiciona que es “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (2004, p. 11). En el mencionado texto elabora una propuesta de tipología de competencias, agrupando competencias en diez grupos de familias, cada una ligada a ciertos problemas y tareas específicas. En el trabajo de Merino, Monreal y Cortón (2019) ampliaron otras tres competencias, que consideraron importantes respecto a la formación de los docentes de música.

Algunos de los autores españoles que han investigado sobre competencias en la docencia musical son Prieto (2001), Vilar (2003), Alsina (2007) y Carbajo (2008). En el marco de las investigaciones sobre la implementación de los planes de estudio adaptados al EEES, se observa una limitada producción científica (Berrón, 2021), estudios relevantes en este ámbito son Botella (2013), López (2015) y Esteve, Molina, Botella, Faya y Esteve (2017). A pesar de estas contribuciones, la formación inicial de los maestros de Música en la universidad sigue siendo un campo escasamente investigado, lo que subraya la importancia de llevar a cabo estudios específicos al respecto (Berrón, 2021). En investigación más reciente diversos estudios advierten que la integración entre competencias digitales y artísticas continúa siendo, en muchos contextos educativos, superficial y centrada en el uso instrumental de la tecnología (Blanco-García et al., 2025). Enfocado específicamente en la región Merino, Monreal y Cortón (2019) estudian las competencias docentes en educación musical y Berrón (2021) la formación inicial de los futuros maestros de música en las cuatro universidades públicas de Castilla y León. El presente artículo se sustenta en estas investigaciones.

## **2.- Material y método**

La investigación, de características cualitativas, se centró en el análisis de contenido de 10 entrevistas a profesores de los departamentos de DEM de las universidades públicas de Castilla y León. La entrevista, como método cualitativo, facilita la recopilación de una amplia variedad de información de forma cotidiana y directa, permitiendo establecer una interacción cercana entre investigador y sujeto de estudio (López-López et al., 2024; Mayorga, 2004;

Sierra, 1998). Las entrevistas se realizaron previo acuerdo de confidencialidad y anonimato con los entrevistados y se utilizó el criterio de estandarización y estructuración de Valles (2000).

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron entre los meses de septiembre de 2024 y enero de 2025, en línea mediante Microsoft Teams, previa concertación individual con cada participante. En todos los casos se grabaron los audios de las entrevistas con autorización expresa de los informantes y posteriormente transcritas para su análisis. El instrumento estuvo compuesto por un total de diez preguntas, organizadas en bloques temáticos vinculados directamente con los objetivos de la investigación.

El guion de entrevista fue elaborado a partir del marco teórico y de los objetivos planteados, y sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, integrado por tres especialistas en educación musical e investigación educativa, quienes valoraron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. Las sugerencias aportadas fueron incorporadas en la versión final del instrumento, que se puede consultar en el anexo.

Una vez realizadas y transcritas, las entrevistas fueron codificadas de forma inductiva por los autores, asumiendo que codificar implica “asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración” (Kvale, 2008/2011, 138). El proceso de generación de este sistema se inició con la lectura y análisis de las competencias específicas que figuran en las páginas web de los centros estudiados para extraer categorías y subcategorías de análisis. La codificación del significado de un texto en categorías permite cuantificar la frecuencia con la que se tratan ciertos temas, lo que a su vez posibilita comparar y correlacionar dichos temas con otras mediciones (Kvale, 2008/2011).

El sistema de categorías está compuesto por 2 categorías y 17 subcategorías. En la siguiente tabla se muestra la codificación.

**Tabla 1.**

*Categorías y subcategorías*

Categorías	Subcategorías
Competencias	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes Mostrar competencias musicales básicas

Conocer manifestaciones musicales de diferentes estilos, épocas y culturas  
 Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica musical contemporánea  
 Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria  
 Analizar y comprender los procesos de aprendizaje musical en el período 6-12 años  
 Utilizar adecuadamente recursos audiovisuales y tecnológicos para buscar información y realizar tareas musicales  
 Reconocer el valor del patrimonio musical y cultural de la humanidad, respetando distintas manifestaciones musicales del pasado y del presente  
 Diseñar propuestas formativas y proyectos que fomenten la participación a lo largo de la vida en actividades culturales y musicales tanto dentro como fuera de la escuela  
 Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico  
 Abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje  
 Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria

---

Temáticas preocupantes	Competencia musical Conocimientos previos Competencias en metodología de la investigación Formación para enfrentar oposiciones Cantidad de estudiantes que optan por la mención
------------------------	---

---

El análisis de contenido (Kvale, 2008/2011) de las entrevistas permitió extraer frecuencias correspondientes a las subcategorías, así como extraer los párrafos que se consideraron significativos para evidenciar la visión de los profesores con respecto a la situación actual de la mención de música en sus universidades.

En cuanto a la población objeto de estudio: los profesores de los departamentos de Didáctica de la Expresión Musical de las universidades públicas de Castilla y León en el curso 2024-2025, la planta docente está conformada por 25 profesores; sin embargo, se utiliza como referencia 24 por conflicto de intereses: (5 profesores de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, 4 profesores de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid, 5 profesores de la Universidad de Burgos, 5 profesores de la Universidad de León y 5 profesores de la Facultad de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca). Estas áreas geográficas resultan representativas al incluir la totalidad de las universidades públicas de la comunidad autónoma de Castilla y

León, las cuales comparten un mismo marco normativo y organizativo en materia educativa, lo que garantiza la homogeneidad institucional del contexto analizado. Asimismo, se optó por excluir a las universidades privadas con el fin de evitar una excesiva heterogeneidad institucional que dificultara la comparación sistemática de los resultados. Participaron 10 profesores, la muestra representa el 41.7% del total de profesores de Didáctica de la Expresión Musical en las universidades públicas de Castilla y León, lo que permite obtener una visión fundamentada de la realidad formativa en la región. Para identificar a los profesores entrevistados, al mismo tiempo que se garantiza su anonimato, se asignaron números del 1 al 10 en el orden de realización de las entrevistas. Por ejemplo, si la información se ha obtenido en la entrevista realizada al quinto profesor entrevistado, se ha codificado como EP5.

Del total de profesores entrevistados, 5 son mujeres y 5 hombres, 7 son Titulares de Universidad, 2 profesores Asociados y 1 Profesor Ayudante Doctor. En cuanto a la experiencia en la docencia universitaria varía entre 6 y 30 años como profesor en Enseñanza Superior. Su formación está marcada por un balance equitativo entre estudios musicales y estudios pedagógicos.

### **3.- Resultados**

De acuerdo con lo planteado en el primer objetivo específico, se estudiaron los documentos oficiales que en cada centro hacen alusión a las competencias que deben tener adquiridas los egresados de la mención en Educación Musical en el Grado en Educación Primaria en las universidades públicas de Castilla y León. Se revisaron las normas que establecen el cimiento, a nivel nacional, de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en su Artículo 93, conforma la profesión de Maestro en educación primaria como profesión regulada y establece que será impartida por maestros con competencias en todas las áreas de este nivel y que la educación musical será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente (Ley Orgánica 2/2006, Artículo 93). El Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España es el cimiento sobre el que se diseñaron los planes de estudios de las universidades públicas de Castilla y León. El listado de competencias

extraído de dicho análisis se categorizó como subcódigos del ítem Competencias representado en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

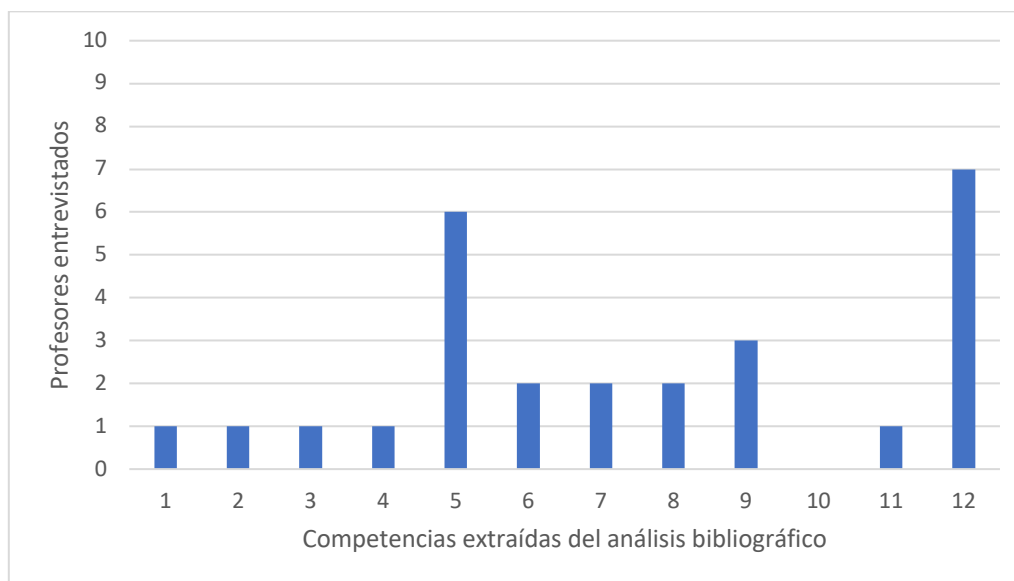
*Competencias extraídas del análisis bibliográfico*

Competencias	<p>Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes</p> <p>Mostrar competencias musicales básicas</p> <p>Conocer manifestaciones musicales de diferentes estilos, épocas y culturas</p> <p>Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica musical contemporánea</p> <p>Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria</p> <p>Analizar y comprender los procesos de aprendizaje musical en el período 6-12 años</p> <p>Utilizar adecuadamente recursos audiovisuales y tecnológicos para buscar información y realizar tareas musicales</p> <p>Reconocer el valor del patrimonio musical y cultural de la humanidad, respetando distintas manifestaciones musicales del pasado y del presente</p> <p>Diseñar propuestas formativas y proyectos que fomenten la participación a lo largo de la vida en actividades culturales y musicales tanto dentro como fuera de la escuela</p> <p>Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico</p> <p>Abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje</p> <p>Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria</p>
--------------	---

A continuación, se presenta la visión de los profesores entrevistados, atendiendo a las dos categorías diseñadas: competencias y temáticas preocupantes. Los entrevistados seleccionaron las tres competencias que los estudiantes adquieren con mayor efectividad y las tres que no logran desarrollar durante su formación universitaria y expusieron su criterio sobre la situación actual de la mención en Educación Musical en su centro de formación del profesorado.

Según se refleja en la Figura 1, la competencia que con mayor facilidad adquieren los alumnos de la mención en Educación Musical de Educación Primaria en Castilla y León es Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria, seguido de Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria.

Figura 1. Competencias adquiridas



Se puede afirmar que las cuestiones vinculadas a la importancia de la música en la formación del estudiante y de la sociedad en sentido general, es un punto muy favorable en la formación de los futuros maestros de educación primaria en Castilla y León.

Conocer la relación interdisciplinar de la música con distintas áreas curriculares es una de las mejores adquiridas, y valorar el papel de la música en la sociedad actual en la educación integral del alumnado de primaria (EP8).

Los resultados muestran una evidente inclinación por las competencias dedicadas a valorar el papel de la música en la sociedad y su fácil interrelación con otras asignaturas. Los profesores consideran que los alumnos demuestran estas habilidades en sus evaluaciones. Se evidencia en los trabajos que realizan y en las actividades de aula, entienden cuál es la importancia de la música, cómo está presente en la vida humana, cómo puede beneficiar a la educación y cómo se puede relacionar con todos los aspectos de la vida que incluyen las áreas curriculares (EP3). Conocen la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares, lo entienden claramente y lo manifiestan, lo trabajan y lo proyectan, se ve en los trabajos fin de grado (EP4).

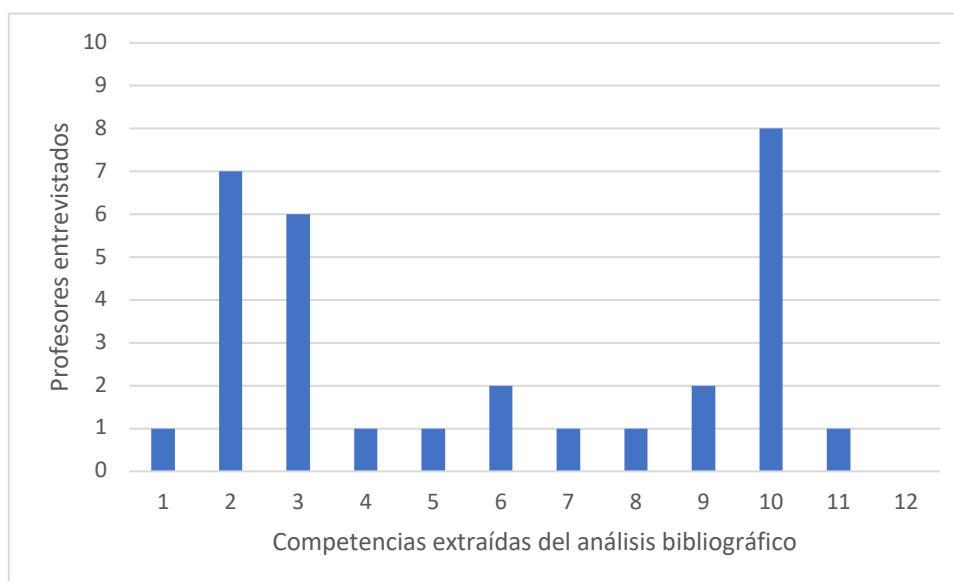
Es muy destacado que muchos de los docentes insisten en que estas son las competencias que mejor adquieren porque no están vinculadas con habilidades artísticas o musicales. Estas reflexiones auguran cuáles son las competencias menos adquiridas y, a su vez, una de las preocupaciones más importantes de los profesores universitarios en la actualidad. Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en

la educación integral del alumnado de primaria está muy bien adquirida, porque no está centrada en lo musical, sino en lo que representa para la sociedad (EP2).

Las habilidades interdisciplinares están muy bien, todo lo que no sea trabajar la música sino integrarla, está bastante bien. Reconocen que la música es importante (EP8).

Es importante destacar que ninguno de los entrevistados mencionó en este apartado la competencia 10, vinculada a las habilidades metodológicas. Se preguntó, en contraposición con la pregunta asociada a las competencias mejor logradas, por las competencias que con menos facilidad adquieren los alumnos de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria en Castilla y León, y las respuestas fueron muy claras y prácticamente unánimes. Se puede apreciar en la Figura 2 el desbalance entre las competencias 10, 2 y 3 con respecto al resto.

Figura 2. Competencias menos adquiridas



La competencia que con mayor frecuencia los profesores marcaron como negativa es: Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico, que justamente coincide con la competencia ausente en las respuestas del ítem sobre las competencias favorables.

Con respecto a la investigación hay un gran problema, porque no han trabajado nunca metodología de la investigación. Cuando hacen el TFG empiezan a conocer las normas APA

y cómo se estructura un trabajo. Eso es un gran problema, no se investiga durante la carrera (EP3).

No conocen ni aplican técnicas de investigación, menos aún con rigor metodológico (EP5).

No tienen asignaturas de metodología de la investigación en la carrera, ¿cómo lo van a saber? (EP8).

En la competencia se aclara que no solo los egresados deben estar cualificados en investigación educativa, sino en investigación musical: “un campo que abarca el estudio de la música desde un ángulo científico, con amplios vínculos con la teoría y práctica musical en todos y cada uno de sus aspectos” (Gómez-Muntané, 2006, p. 75).

La de técnicas de investigación musical, está mal. Simplemente porque no hay ninguna asignatura que trate el tema de la metodología de la investigación y mucho menos investigación musical (EP5).

Lamentablemente, es palpable el descontento de los profesores con respecto a las competencias musicales que tienen los estudiantes actuales de la mención de música. Algunos consideran que es un problema de tiempo, en el plan de estudios no está planificado adecuadamente que los alumnos desarrollen habilidades artístico-musicales.

Es algo muy preocupante, en música se necesita una trayectoria larga de preparación y desarrollo de habilidades y competencias, tiempo para asimilar y para ser capaz de poner en práctica esos conocimientos. Y eso no da tiempo a observarlo dentro del grado. Lo que sí se observa es una gran diferencia entre algunos estudiantes que tienen un aprendizaje musical formal y otros que no lo tienen en absoluto o es muy poco (EP1).

Los profesores insisten en la importancia que les conceden a las competencias musicales para la carrera:

Se necesitaría mucho más trabajo para que terminasen de comprender, las considero importantes (competencias musicales), pero falta tiempo para poder lograrlo (EP2).

Insisten en que el plan de estudio no permite adquirir las competencias musicales necesarias:

Lo ideal sería que el grado fuera muchísimo más amplio, como para que los alumnos pudieran estar capacitados para ser maestros de educación musical. Ahora son solo cinco asignaturas y para la persona que no esté capacitada musicalmente es inviable. Porque no hay tiempo material ni asignaturas que lo permitan (EP4).

Es por falta de tiempo, los planes de estudio actuales tienen esa carencia en todas las áreas de conocimiento (EP5).

Con el sistema de menciones, donde de 240 créditos solamente 30 se dedican a la mención, es imposible. Realmente su formación es tan limitada que cuando llegan al aula de primaria les viene muy grande (EP3).

Como se refleja en el criterio de los profesores entrevistados existen alumnos con una formación musical precedente, ya sea en conservatorio o en escuela de música. Dichos estudiantes tienen mayores probabilidades de alcanzar los objetivos del grado que los que no tienen las habilidades musicales antes de ingresar en la universidad.

Las competencias musicales básicas no dependen de nosotros, dependen de la formación con la que llegan. Los estudiantes que vienen de una formación de conservatorio controlan las destrezas musicales básicas (EP7).

Pero está registrado en la bibliografía antes mencionada que es el tiempo de formación el que debe brindar y desarrollar estas competencias en los estudiantes.

En el caso de la Universidad de Burgos existe una prueba de nivel para acceder a la mención en Educación Musical, únicamente necesaria para aquellos estudiantes que no tengan certificado de Conservatorio, Escuela de música o Academia, en el que conste que el alumno posee los conocimientos correspondientes al Grado Elemental de Música o equivalente. En este examen se evalúan aspectos teóricos (un análisis de diferentes elementos del lenguaje musical en una partitura) y aspectos prácticos (dictado melódico, dictado rítmico y entonación de una melodía a primera vista).

En la Universidad de Burgos hay prueba de acceso, pero aun así los requisitos que se piden son muy básicos, no suficientes (EP7).

La prueba de ingreso de Burgos no es muy exhaustiva, solo sirve para ver con qué tipo de formación llegan, más que para hacer un cribado (EP10).

Si bien es cierto que es una minoría, algunos entrevistados temen que los alumnos que tienen conocimientos musicales previos no sean capaces de ajustarlos a los objetivos del nivel educativo.

El objetivo del maestro de música es activar a los alumnos desde la música. Yo veo un peligro en que el grado se limite únicamente a alumnos que tienen formación musical, porque esta formación pudiera ser contraproducente para un maestro de música de Educación Primaria (EP9).

Otra de las competencias mencionadas por los profesores universitarios de Castilla y León, que no logran adquirir los estudiantes de la mención en Educación Musical y que nos ha parecido interesante para esta investigación es la vinculada a diseñar la programación docente. Los profesores argumentan que

en las prácticas específicas de cuarto, se exige que hagan una programación escolar completa, suele haber un porcentaje significativo de estudiantes que no llegan a interiorizar cuáles son los mecanismos de programación. Por ejemplo, no distinguen cómo diseñar un objetivo o cómo integrar las competencias clave (EP1).

Es muy lamentable el estado de desazón de los entrevistados con respecto a las competencias que no logran cumplir sus estudiantes. Todos ellos afirman que la tarea de los docentes en los centros de educación superior es la de formar individuos que sean competentes y que estén capacitados para competir por puestos de trabajo a nivel nacional o internacional y que no se está logrando.

#### 4.- **Discusión**

Actualmente, el Grado en Educación Primaria se orienta a ofrecer una formación homogénea para todos los docentes, dotándolos de las competencias necesarias para cubrir todas las funciones establecidas en la LOMCE y permite adquirir una especialización, como la Educación Musical. Así, se promueve una integración entre una formación general y una orientación especializada, considerando que esta combinación resulta esencial para garantizar una enseñanza de calidad (Berrón, 2021; Zabalza, 2006).

Este artículo analiza el grado de dominio que los estudiantes de la mención en Educación Musical han alcanzado en las universidades públicas de Castilla y León. Para ello, el primer objetivo específico planteado se vinculaba a la identificación de las competencias específicas que deben tener adquiridos los egresados, según la documentación oficial de cada centro de enseñanza superior.

Se pudo constatar que en todas las universidades estudiadas están publicadas, en las páginas web del Grado en Educación Primaria, las competencias generales y específicas que deben adquirir los estudiantes. Existen divergencias entre cada centro y están muy por encima de la realidad actual (EP6). Las competencias ideales, descritas en la literatura oficial, no son coherentes con el plan de estudio, ni con las asignaturas del Grado, ni con el tiempo de trabajo de cada disciplina. Es imposible cumplir con los estatutos planteados y no se logra la adquisición de competencias didácticas específicas para la enseñanza de la música, aspecto que se considera fundamental para la titulación. Los maestros de Música de Educación Primaria deberían tener amplias competencias musicales y pedagógico-musicales (Aróstegui, 2010; Berrón, 2021; Oriol, 2007; Vilar, 2003) pero, en esta investigación todo indica que ese ideal no se está logrando en Castilla y León, “en el campo de la Educación Musical, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior no se ha realizado de forma adecuada” (Berrón, 2021, p. 122).

Respondiendo al segundo objetivo específico de la investigación: describir las opiniones de los profesores de las universidades públicas de Castilla y León sobre el dominio que tienen los estudiantes de la mención en Educación Musical de las competencias específicas de su área, los profesores de Castilla y León expresan un descontento generalizado con la formación en Educación Musical. Según sus opiniones, las competencias que los estudiantes no logran adquirir superan ampliamente a las que sí dominan.

Se ha detectado que la mayoría de los alumnos que optan por esta mención no tienen las competencias musicales adquiridas previamente, por lo que es responsabilidad de los profesores de la mención de música, en solo 2 años, 5 asignaturas y 30 créditos, desarrollar estas competencias en sus alumnos. Esta realidad obliga al profesorado universitario a dedicar gran parte del tiempo de sus asignaturas a establecer una base musical elemental, enfocándose especialmente en la lectura musical, la técnica vocal y la interpretación instrumental, lo que reduce el espacio disponible para abordar de manera adecuada los aspectos didácticos, quedando estos últimos tratados de forma tangencial (Berrón, 2021).

Ha quedado demostrado el sentir de los profesores de la mención de Educación Musical del Grado en Educación Primaria de las cuatro universidades públicas de Castilla y León. A modo de resumen se puede afirmar que los profesores están preocupados, con respecto a las competencias de los futuros maestros de música, por las siguientes temáticas: 1) Plan de estudio o tiempo destinado cada disciplina, 2) competencias musicales de los estudiantes y 3) la cantidad de estudiantes que optan por la mención de música. Aquí, las opiniones de los profesores entrevistados:

Yo creo que sería necesario pensar en futuros cambios de leyes (EP2). La mayoría de los estudiantes no tienen conocimientos musicales suficientes para afrontar una docencia musical (EP1). Nos preocupa que luego vayan a ser responsables de aulas de infantil y de primaria (EP9). Los egresados no son el modelo de maestro que tengo en mente (EP6). Los 30 créditos dedicados a la mención no son el tiempo adecuado, la carga docente que tiene una mención para cualificar un maestro de música es claramente insuficiente (EP7). El sistema es excesivamente condensado, hace falta hacer una reforma enorme (EP10). El número reducido de estudiante puede llegar a ser problemático, para la pervivencia de la mención y para que se puedan cubrir las plazas de música en los centros escolares (EP1). En el grado de magisterio hay demasiados alumnos (EP8).

Los profesores plantean que el tiempo de la mención es insuficiente para la adecuada formación profesional de los maestros de música; que la mayoría de los estudiantes no tienen las habilidades musicales básicas para dedicarse a la profesión; y se evidencia que existe disparidad de criterios con respecto a la cantidad de estudiantes que cursan la mención,

algunos profesores consideran que son muy pocos matriculados y que existen muchas plazas en los colegios sin cubrir y, por otra parte, otros profesores consideran que son demasiados estudiantes y que no hay oferta de trabajo para los egresados. Por ejemplo, en la Universidad de Valladolid la media de estudiantes que cursan el último año de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria es de 10 estudiantes, mientras que en la Universidad de León la media oscila entre 20 y 25 estudiantes y en la Universidad de Salamanca entre 45 y 50 estudiantes.

Todos los entrevistados mencionan que con el cambio de especialidades a menciones se perdieron tanto asignaturas como horas clase y que no favoreció, en ningún sentido ni a los maestros ni a los estudiantes. Evidentemente estas faltas han redundado negativamente en la formación de los profesores de música. Queda reflejado en el artículo de Berrón (2021) cuando sentencia “con tantos condicionantes... la formación que reciben los futuros maestros está muy lejos de ser ejemplar, por lo que se entiende que sea objeto de críticas duras y fundamentadas” (Berrón, 2021, p. 121). Críticas que en la mayoría de las ocasiones emergen de los profesores universitarios y se quedan en comentarios personales o, en el menor de los casos, en artículos científicos que nadie toma como estrategia para realizar cambios en la realidad del profesor de música en formación.

Otra de las peticiones que más demandaron los profesores es la de cantidad de créditos dedicados a actividades de investigación, a metodología o a análisis de investigaciones recientes en educación musical. Resulta obvia la importancia de estas destrezas en un universitario de hoy día, ya que dota a los estudiantes de herramientas críticas y analíticas para abordar problemas complejos y generar nuevo conocimiento. Según Creswell (2018), aprender a diseñar y ejecutar investigaciones rigurosas no solo mejora la capacidad para evaluar y sintetizar información, sino que también prepara a los futuros profesionales para enfrentar un entorno laboral en constante transformación. De este modo, los alumnos adquieren competencias que les permiten fundamentar sus decisiones en evidencia y desarrollar una actitud reflexiva y crítica frente a los desafíos que presentan sus áreas de especialización. Además, la capacitación en investigación promueve la ética, la integridad y la transparencia en la producción y difusión del conocimiento, aspectos indispensables para la credibilidad académica y profesional. Mertens (2019) destaca que el dominio de métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos permite a los estudiantes abordar de forma integral

diversas problemáticas y adaptarse a contextos cambiantes. En consecuencia, la formación en metodología de la investigación se posiciona como un componente clave para desarrollar profesionales innovadores y comprometidos con el avance científico y social, capaces de contribuir de manera efectiva al progreso de sus disciplinas.

Como se refleja en las respuestas de los profesores, es indispensable incorporar la asignatura Metodología de la investigación en el Grado en Educación Primaria, es imperioso que los estudiantes adquieran habilidades sobre diseño de investigación, técnicas de recogida de datos, problemáticas metodológicas, ética en la investigación, citación y referenciación, entre muchos otros temas que a día de hoy son primordiales en la educación superior de cualquier rama. Tomando como premisas que las investigaciones pedagógicas tienen sus propios paradigmas, así como las investigaciones artísticas, desde las universidades públicas de Castilla y León se hace un llamado para incluir créditos vinculados a la metodología de la investigación en el plan de estudio del Grado en Educación Primaria. No es propósito de esta investigación poner en valor la investigación en educación superior; sin embargo, nos sumamos a los criterios de Gómez-Muntané (2006) cuando afirma que “en nivel superior, docencia e investigación van unidas de la mano en los estudios de tipo humanístico” (p. 75).

Es plausible el trabajo realizado por profesores y estudiantes para que las competencias vinculadas al papel de la música en la sociedad y en la formación del niño, y la relacionada a la importancia de la interdisciplinariedad de la asignatura de música con otras asignaturas y actividades, sean de las competencias que con mayor facilidad adquieren los alumnos de nivel superior.

Sobre la percepción general de los docentes universitarios con respecto a la situación actual de la formación de maestras/os de música en Educación Primaria en las universidades públicas de Castilla y León ha quedado demostrado en este artículo que es negativa.

Según López, Madrid, y De Moya (2017) y Berrón (2021) el nuevo plan de estudios ha provocado una notable disminución en los créditos asignados a la formación musical específica, lo que se traduce en una menor capacitación de los estudiantes. Estas observaciones ya evidenciaban el impacto negativo del rediseño curricular en la preparación musical, al reducir significativamente los recursos académicos destinados al área. Por otra parte, la investigación actual puntualiza que son imprescindibles conocimientos previos básicos musicales para enfrentar una mención en Educación Musical. Se hace hincapié que

en la Universidad de Burgos es posible hacer un cribado (aunque los entrevistados aseguran muy poco riguroso), pero en el resto de las universidades públicas no existe ningún tipo de prueba de ingreso a la mención. En consecuencia, los profesores entrevistados afirman que los egresados no están preparados para enfrentarse a un aula de primaria.

Con las conclusiones extraídas de los objetivos planteados al inicio del texto se pudo dar respuesta al objetivo general de la investigación, consistente en determinar el grado de dominio de los estudiantes sobre las competencias específicas de la mención en Educación Musical en las universidades públicas de Castilla y León. Se puede concluir que los estudiantes de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria de las universidades de Valladolid, Burgos, León y Salamanca no dominan las competencias específicas básicas de su área, no están adecuadamente formados para la profesión y, por tanto, no son capaces de enfrentarse a oposiciones del Estado ni a ejercer la docencia musical con la calidad esperada.

Este estudio presenta, no obstante, algunas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, el número de participantes, aunque significativo en relación con la población objeto de estudio, resulta limitado, lo que dificulta la generalización de los resultados. Asimismo, la investigación se ha circunscrito a las universidades públicas de Castilla y León, contexto que comparte un mismo marco normativo, pero que no permite extrapolar las conclusiones a otros ámbitos territoriales o institucionales. Del mismo modo, el análisis se ha centrado exclusivamente en la perspectiva del profesorado, sin incorporar la visión del alumnado ni de otros agentes implicados en la formación inicial.

A partir de estos resultados, se considera necesario continuar profundizando en esta línea de investigación, ampliando el estudio a otras comunidades autónomas y a universidades privadas, así como incorporando metodologías mixtas que permitan complementar el análisis. Igualmente, resultaría de especial interés analizar de forma más detallada el impacto de los planes de estudio y de posibles reformas curriculares en el desarrollo de las competencias musicales, así como llevar a cabo estudios longitudinales que permitan observar su evolución a lo largo del tiempo.

**Contribución de autorías**

V.P.L. ha participado en la concepción y el diseño del estudio, en la adquisición de los datos y en el análisis e interpretación de estos. Asimismo, ha realizado la redacción y la primera revisión crítica del texto.

I.M.G. ha participado en la concepción y el diseño del estudio, ha contribuido a la revisión crítica del texto, y ha aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

A.V.C. ha contribuido a la revisión crítica del texto, y ha aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

## 5.- Referencias bibliográficas

- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-36. <https://www.grao.com/revistas/competencias-en-educacion-musical-1255?contenido=346077>
- Aróstegui, J. L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 3-7. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/issue/view/1237>
- Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <http://doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Blanco-García, Y., Serrano, R. M., & Casanova, O. (2025). Toward a transversal education model: A review of digital and artistic-musical competencies (2014–2024). *Arts Education Policy Review*, 126(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2459917>
- Botella, A. M. (2012). La asignatura de Música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e investigación*, 22, 139-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391715>
- Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de primaria. *Música y Educación*, 76, 24-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2762934>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 11-21. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications
- Esteve, J. M., Molina, M. A., Botella, M. T., Faya, U. & Esteve, R. P. (2017). La mención de Música en Magisterio de Primaria. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2016-2017*. 1993-2004. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72770/1/Memorias-del-programa-redes-i3ce-2016-17\\_35.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72770/1/Memorias-del-programa-redes-i3ce-2016-17_35.pdf)
- Gimeno-Sacristán, J. & Pérez-Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal
- Gómez-Muntané, M. (2006). Campos, temas y metodologías de la investigación relacionada con las artes: algunas reflexiones sobre el caso de la musicología. En *Bases para un debate sobre investigación artística* (73-85). Ministerio de Educación y Ciencia.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. (Trad. T. del Amo y C. Blanco). Morata. (Trabajo original publicado en 2008)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín oficial del Estado*. <http://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- López, N. (2015). *Necesidades profesionales del profesorado especialista de música de los centros de educación primaria de Castilla-La Mancha* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga] <http://hdl.handle.net/10630/10665>
- López, N., Madrid, D. & De Moya, M. V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 423-438. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- López-López, M. C., Altopiedi, M., León-Guerrero, M. J. & Hernández-Castilla, R. (2024). Investigación y práctica educativa: desentramando una relación compleja desde la mirada de los equipos directivos. *Educación XX1*, 27(2), 115-139. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36752>
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 10(1), 23-39. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17175>
- Merino, C., Monreal, I. & Cortón, María de la O. (2019). Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la formación inicial del profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *REIDOCREA*, 8, 212-220. <https://doi.org/10.30827/Digibug.57759>
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re337/re337-11.html>
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical. Una selección de autores relevantes* (87-93). Graó.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pimienta-Prieto, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson.

- Prieto, R. (2001). El perfil del maestro de primaria especialista en educación musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118097>
- Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Sebastiani, E. M. (2007). *Les competencies professionals del professorat d'Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta de categories per a la seva anàlisi*. [Tesis doctoral, Universidad Ramon Llull.] <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0927107-171433/>
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En J. Galindo (Ed.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (277-354). Pearson Educación.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8-14. <https://ddd.uab.cat/record/271758>
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología.
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y educación*, 54, 33-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620966>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación, Monográfico sobre Formación inicial del profesorado*, 340, 51-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096575>

## 6.- Anexo

### Guion de la entrevista

- Género (mujer/hombre)
- Edad
- Categoría (profesor titular, profesor asociado, profesor contratado doctor)
- Asignatura y curso
- Experiencia profesional

- Campus
- Las tres competencias mejor adquiridas por los estudiantes de los recientes cursos
- Las tres competencias menos adquiridas por los estudiantes de los recientes cursos
- Perfil ideal de un docente de Educación Primaria
- Percepción general sobre el estado de la formación de docentes de música en su universidad, en la actualidad

#### Competencias

1. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes
2. Mostrar competencias musicales básicas
3. Conocer manifestaciones musicales de diferentes estilos, épocas y culturas
4. Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica musical contemporánea
5. Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria
6. Analizar y comprender los procesos de aprendizaje musical en el período 6-12 años
7. Utilizar adecuadamente recursos audiovisuales y tecnológicos para buscar información y realizar tareas musicales
8. Reconocer el valor del patrimonio musical y cultural de la humanidad, respetando distintas manifestaciones musicales del pasado y del presente
9. Diseñar propuestas formativas y proyectos que fomenten la participación a lo largo de la vida en actividades culturales y musicales tanto dentro como fuera de la escuela
10. Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico
11. Abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje
12. Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria