
EDUCACIÓN MUSICAL: UNA BREVE PANORÁMICA EN EL TERRITORIO ESPAÑOL

MUSICAL EDUCATION: A BRIEF OVERVIEW IN THE SPANISH TERRITORY

Ana M. Vernia Carrasco*

Universidad Jaume I de Castellón

vernia@uji.es

orcid.org/0000-0003-2729-9287

RESUMEN

Son muchas las investigaciones, proyectos y experiencias que demuestran el valor de la música en la educación y formación de las personas. Ya son muchos los años en que se demuestra, a través de congresos, jornadas, seminarios y otras acciones, la necesidad de incluir a la música como asignatura troncal/obligatoria en el sistema educativo. Por otra parte, y atendiendo a la formación docente, también es importante plantearse que, si el mundo está cambiando, la preparación de maestros/as, docentes debe atender no solo a los cambios sociales sino también a los diferentes perfiles que hoy se encuentran en las aulas. No obstante, atender a estos cambios, a estos retos, no significa en ningún momento perder el rigor en lo que se enseña. Para enseñar música hay que saber música y para aprender música hay que hacer música. Actualmente, los diferentes ámbitos y contextos donde se imparte la educación y formación musical están sufriendo incoherencias debido, por una parte, a los diferentes vaivenes legislativos o políticos y, por otra parte, a la pérdida del rigor en lo que se enseña por enseñar de forma divertida. Cabe incidir en que la tecnología puede ser una herramienta ideal para

* Doctora por la Universidad de Barcelona. Diploma de Postgrado en Relaciones Culturales Internacionales por la Universidad de Girona y la Organización de Estados Iberoamericanos. Master Internacional en Comunicación y Educación para la universidad Autónoma de Barcelona, y Máster en Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información aplicadas a la Educación Musical por la misma Universidad. Presidenta de la SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español). Directora del grupo de investigación Q-HEART (UJI).

Recepción del artículo: 18-01-2022. Aceptación del artículo: 21-03-2022.

el aprendizaje, cuando esta se utiliza con rigor y sin perder el objetivo de la asignatura o materia a la que refuerza. También se debe abrir la educación musical a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pues la música, como parte de la cultura y fundamental en la educación, se convierte en un recurso que permite la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, creando vínculos entre sociedad y educación, además de mejorar la adquisición y concienciación del significado de los ODS.

Palabras clave: educación; música; formación; docentes; didáctica; pedagogía.

ABSTRACT

There have been many studies, projects and experiments that demonstrate the value of music in the education and development of all people. The need to include music as a compulsory or core subject in the education system has already been proven through years of conferences, seminars and other similar activities. Furthermore, when considering teacher training, it is important to consider that if the world is changing, teachers must be equipped with the skills to deal with not only social changes, but also the variety of students within their classrooms. However, addressing these changes and challenges should not for a moment equate to the loss of rigour in what is being taught. In order to teach music, you have to know music and in order to learn music, you have to make music. The different environments and contexts in which music is currently taught, are currently suffering inconsistencies due in part to the constant changes in legislation and policies. These inconsistencies are also caused by a loss of rigour in what is taught, for the sake of teaching in a fun way. It should be noted that technology can be a perfect tool for learning, once it is used with rigour and without losing the essence of what is being taught. Music education should also be used to incorporate the Sustainable Development Goals (SDGs), since music as a key part of culture and a fundamental part of education promotes interdisciplinarity and transdisciplinarity, which creates links between society and education. Music education also improves the acquisition and awareness of the SDGs.

Key words: education; music; training; teachers; didactics; pedagogy.

I. INTRODUCCIÓN

La finalidad de las enseñanzas artísticas es ofrecer una formación de calidad, y garantizar la cualificación de los futuros profesionales.

La educación y formación musical en España generan importantes dudas y retos. Desde los diferentes niveles educativos, en el marco de la educación formal y también en la educación no formal e informal, son necesarios especialistas formados no solo en los conocimientos científicos, sino también en las llamadas *soft skills* o habilidades suaves. No obstante, se es consciente de que no todos los niveles

y entornos educativos y formativos necesitan de los mismos especialistas profesionales. Por tanto, nos gustaría hablar de las competencias musicales de los docentes según contextos y entornos.

La educación musical ha pasado de estar suscrita a los conservatorios, por estar más de 200 años ubicada su instrucción oficial en estos centros, a poder disfrutarla en muchos ámbitos y contextos. Esta buena situación ha llevado a plantear algunas cuestiones como ¿qué es la educación musical?, ¿en qué ámbitos se da?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de modelos de enseñanza de la música?; lo que también lleva a cuestionarse por una parte la práctica docente y por otra parte las metodologías o pedagogías¹. Nuestro objetivo no es hacer un repaso de las leyes educativas respecto a la educación musical, pero sí se considera como dato interesante que en el Plan de Estudios del 66 se contemplara una norma escrita según la cual se podría estudiar música sin la rigurosidad del contenido de corte profesional, y aunque nunca se llevó a cabo, puede considerarse como el fundamento para las posteriores Escuelas de Música que sí se desarrollaría en el marco de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo).²

Entre los ámbitos o contexto en los que la música incide positivamente, nos encontramos con la educación, la cultura, sociedad, creatividad, emociones y terapia. No obstante, la enseñanza musical, en nuestro sistema educativo, se enmarca en lo que entendemos por educación obligatoria y «postobligatoria», y la formación específica, escogida esta última de manera voluntaria.³

Entre los logros de la LOGSE, respecto a la educación musical, está la reacción de un espacio curricular expreso y dotación de recursos necesarios. En Educación Infantil, se incluirá la música en el área de Comunicación y Representación. En Educación Primaria, se incluye junto con la plástica, la dramatización, las artes y la cultura en el área de Educación Artística, señalando que la persona que imparta música ha de ser un maestro especialista en la materia. En Educación Secundaria, el área de música se estructura en seis bloques de contenidos temáticos (expresión vocal y canto, expresión instrumental, movimiento y danza, lenguaje musical, música en el tiempo y música y comunicación), presentando un carácter independiente, entendiéndose que la música será más práctica y menos teórica.⁴

Desde la LOGSE, o incluso antes, se hablaba de enseñanza y aprendizaje. Ya Comenius, en el siglo XVII, en su *Didáctica Magna* hacía referencia al aprendizaje global y a través de todos los sentidos; también Rousseau, en el siglo XVIII, explica la importancia de centrar el aprendizaje en el individuo, o lo que nosotros entenderíamos ahora por Constructivismo. Actualmente hablamos de nuevas pedagogías activas, que realmente provienen de finales del siglo XIX, principios del XX, y prácticamente no se ha

¹ Luis Calderón Escobar, «Los distintos modelos de enseñanza de la música hoy en el Estado español», *Música Oral del Sur*, n.º 14 (2017): 227-252.

² Calderón Escobar, «Los distintos modelos de enseñanza de la música...», 233.

³ Calderón Escobar, «Los distintos modelos de enseñanza de la música...», 228.

⁴ Emilia Martos Sánchez, «La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea», *Espiral. Cuadernos del profesorado* vol. 6, n.º 18 (2013). <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.956>

innovado en nada respecto a nuevas metodologías. El docente del siglo XXI es inquieto y desea innovar a costa de todo, incluso aunque su innovación sea más un producto de márketing para vender cursos que realmente una herramienta eficiente para dotar a su alumnado de las capacidades y competencias necesarias en el siglo XXI.

Sound painting, flipped classroom, gamificación y otras muchas más son propuestas innovadoras, a la par que motivadoras, que no reflejan en absoluto los conocimientos necesarios para interpretar una partitura ni del siglo XIX ni del siglo XXI; eso sí, entretienen, motivan y además permiten que el alumnado haga los deberes en casa o, en cualquier caso, que estén ocupados en las aulas. Pero no se desea ser demasiado crítico en esta falta de innovación real, y dando una vuelta por el informador que todo lo sabe, Google, se introducen las palabras «nuevas pedagogías» y nos aparece el siguiente artículo: «Las nuevas pedagogías se imponen al aprendizaje compartimentado»⁵, entre las que se destacan las pedagogías novedosas Waldorf, Montessori, Regio Emilia, Changemaker, Doman, Kumon o Amara Berri, y los conceptos que pasarían a formar parte de la se podría llamar «revolución pedagógica», serían: *flipped classroom*, aprendizaje-servicio, *visual thinking*, *critical thinking*, *design thinking*, robótica, programación o gamificación.

Todo lo anterior nos lleva a reforzar nuestra visión de que hay una clara voluntad de innovar, cambiar y dejar a atrás las prácticas conservadoras, pero todavía no hemos encontrado cómo hacerlo, ni cuáles serían las herramientas más adecuadas, más idóneas o que nos permitan mejorar los resultados de nuestro alumnado y valorar o evaluar nuestras competencias, capacidades y habilidades. No hemos encontrado estudios sobre las metodologías mencionadas anteriormente que vengan de una perspectiva objetiva, es decir; los artículos encontrados y que refuerzan estas herramientas son de los propios investigadores que las practican y que, por tanto, buscan dirigir la investigación hacia la obtención de resultados que apoyen sus prácticas y no que corrobore si estas herramientas son eficientes o no. Por tanto, se puede decir que no se han encontrado estudios objetivos al respecto.

II. DIFERENTES SITUACIONES EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN MUSICAL

Los cambios por los que ha pasado la educación y formación musical en estas últimas décadas han afectado a la calidad educativa docente y discente, así como a la empleabilidad. Hubo una época en que era necesaria la figura del especialista, pasando al actual modelo generalista en los grados de maestro. Esta necesidad de empleabilidad ha avivado la creatividad de los músicos adentrándose en

⁵ Ingrid Mosquera, «Las nuevas pedagogías se imponen al aprendizaje compartimentado...», *UNIR Revista* (2018). Disponible en: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/las-nuevas-pedagogias-se-imponen-al-aprendizaje-compartmentado/549203602359/>

terrenos como la psicología, la pedagogía, la salud, las matemáticas o la ingeniería, sin contar con una formación específica de rigor.⁶

Esta necesidad de empleabilidad puede sobrepasar a veces los límites éticos y deontológicos, atreviéndose músicos y no músicos a explorar diferentes campos alejados de su especificidad. Esta situación no debe considerarse necesariamente negativa, siempre y cuando esta intrusión a otros territorios se realice con un buen acompañamiento profesional.

En la formación musical superior, los trabajos finales, tesis o tesinas, contribuyen a la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales, teóricos, prácticos, asimilados en habilidades corporales o en decisiones artísticas. No obstante, es necesaria una tutorización exhaustiva.⁷

Se distinguen diferentes ámbitos en el marco de la educación, también en música; se trata de la educación formal, no formal e informal. En el primer ámbito nos encontramos con la Educación Infantil. En este nivel tenemos profesorado preparado por las universidades aunque, con respecto a la música, algunos investigadores se refieren a esta preparación como un desastre, a pesar de que en la Educación Infantil, una de las herramientas más utilizadas es la música.⁸ En Educación Primaria, y tras la pérdida de la especialidad, se comprueba que la mención en música no soluciona las necesidades competenciales de los maestros en este nivel. Sin embargo, la música sigue siendo el recurso preferido por los centros educativos para amenizar actos y otras fiestas educativas. En el marco de la educación secundaria están los especialistas de música, cuya formación didáctica y conocimientos en métodos pedagógico-musicales es escasa o prácticamente nula.

En los conservatorios profesionales de música es necesario mirar hacia el marco europeo y las competencias, superando las programaciones didácticas que se alejan de las realidades de los futuros músicos profesionales. También cabe incidir en las titulaciones obtenidas tras cursar las enseñanzas profesionales de música que, tras superar seis años de formación específica, no llevan a un título profesionalizador dentro de la normativa de formación profesional. A pesar de que los conservatorios profesionales siguen trabajando por su reconocimiento, de momento solo la optatividad suaviza un poco la situación.

Por su parte, en los conservatorios y escuelas superiores de música, centros donde se cursa la formación de nivel más elevado, se distingue entre la gestión pública y privada, también a través de fundaciones. Esta libertad de gestión permite flexibilidad en los currículos, dentro de la normativa.

⁶ Ana Mercedes Vernia Carrasco, «Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos.» *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas* n.º 7 (2021): 17-29.

⁷ Rubén López Cano y Úrsula San Cristóbal, «Investigación artística en música: cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa», *Quodlibet* n.º 74, 2, (2020): 87-116. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.777>

⁸ *Ibid.*

No obstante, los conservatorios, en general, siguen con la lucha de ser reconocidos a todos los efectos como universidades, bien desde la integración, la adscripción o la reconversión.

Parece ser que la Comunidad Valenciana da siempre los primeros pasos, pero no mantiene la continuidad. Ya inauguró el que parecía ser el marco de los estudios superiores artísticos con la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV). En 2019, y con la creación de la Conselleria de Innovación y Universidades (antes dependiente de la Conselleria de Educación), asume a estas enseñanzas, lo que supone un nuevo acercamiento hacia la universidad. Y aunque se observa un crecimiento en la investigación especialmente en la música, así como el número de doctores, todavía quedan muchas acciones, como la creación de una Agencia de Evaluación, tipo ANECA o la adaptación de la misma, para poder disponer de los mismos beneficios y obligaciones que si de una universidad se tratara.

Siguiendo con la educación superior, las universidades han cambiado, se han convertido en empresas que buscan rentabilidad como cualquier negocio, dejando la excelencia en pro de las matrículas; apostando por aquellas titulaciones que generan beneficios económicos y permitiendo la desaparición de otras que, pudiendo ser más necesarias desde el punto de vista menos mercantilista, son económicamente menos rentables. También en este contexto encontramos universidades de gestión pública y privada; algunas de estas últimas ya se han acercado a la cotización en bolsa, lo que refleja claramente la línea de gestión y acción preferida.

Relacionando la educación musical dentro de las universidades y especialmente las de gestión pública, la educación musical está maltratada, por una parte, por la dedicación en ECTS y, por otra parte, en el rigor de la formación docente y discente. Las menciones, que sustituyeron a las especialidades, no se implantan con rigor, pues el acceso a ellas depende de criterios de cada universidad, siendo algunas benevolentes en cuanto acceso. Nos referimos a que cualquier alumno sin conocimientos musicales también puede cursar la mención de música. Las aportaciones de Serrano⁹, compartimos, al sustituir las especializaciones por las menciones, el perfil de maestros egresados cuenta con una escasa formación musical, lo que repercutirá en la manera de acercar la música a su alumnado, puesto que aprender música no es tarea fácil, pero si además se añade el aprendizaje de la didáctica de la música con tan pocos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), es prácticamente imposible si el alumnado de las universidades no posee conocimientos musicales previos. A la reflexión de esta autora, se añade que, si la educación en la base no está sustentada también por la educación musical, se corre el riesgo de entrar en un círculo «vicioso» en el que los futuros maestros carecen de educación musical de calidad y por lo tanto, su alumnado también lo sufrirá; y así sucesivamente, hasta

⁹Rosa María Serrano, «Tecnología y educación musical obligatoria en España: referentes para la implementación de buenas prácticas.» *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM* n.º 14 (2017): 153-169. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54848>

que solo unos pocos privilegiados gocen de este derecho que es el acceso a la educación de calidad sin ningún tipo de exclusión social y/o educativa.

II.1. La Música en la educación infantil. Miradas externas e internas: tres casos

A principios de 2006 surge la idea de incluir la Educación Musical dentro de la Constitución Suiza. Esta propuesta, originalmente fue planteada por el ex presidente de la ASMS (Asociación Suiza de Escuelas de Música) Hector Herzig. En la reunión anual de la ASMS se acordó, como objetivo a largo plazo, construir una red entre asociaciones de música. En junio de 2007 se lanza desde una iniciativa popular la propuesta de incluir la Música en la Constitución Suiza, como los deportes. El compromiso llega en diciembre de 2008. Esta iniciativa popular permite a la gente poder proponer modificaciones a la Constitución, siendo necesario para validarse 100.000 firmas en un plazo de 18 meses. Las dos Cámaras del Parlamento Nacional, así como el gobierno, pueden aceptar directamente la propuesta. También puede rechazar o proponer una contrapropuesta. En todos los casos una votación en todo el país se lleva a cabo como una iniciativa popular siendo necesaria una mayoría del voto popular, así como el respaldo de la mayoría de los cantones. Es importante saber que las materias de educación están en la soberanía de cada cantón, por lo que los sistemas educativos son tan múltiples como los cantones. Esto crea enormes disparidades en el nivel del desarrollo, la calidad y el apoyo financiero.

En 2016 culminará en Suiza un largo proceso que comenzó hace una década y que garantiza una educación musical gratuita de alta calidad en niños y jóvenes, no solo como actividad extraescolar, sino también dentro del sistema de educación obligatoria. La normativa, incorporada a la Constitución suiza en 2012 por iniciativa popular, se encuentra ahora en pleno desarrollo legislativo para concretar su incorporación efectiva a las aulas, prevista para el año que viene.

El objetivo principal era garantizar el derecho a la Educación Musical gratuita, reivindicar la figura de los docentes especializados y facilitar y promover el paso de los alumnos que destaquen en este ámbito a escuelas de música y conservatorios, demasiado caros e inaccesibles hasta el momento. Después de diferentes cambios y modificaciones, se aprobó en septiembre de 2012 con un 72,7 % de votos a favor por parte de los 26 cantones suizos.

La siguiente acción fue la definición de un plan nacional por parte de los cantones para llevar a la práctica este derecho dirigiéndose a los siguientes objetivos:

- Unas pautas concretas que garanticen la presencia de la música y el canto en la formación obligatoria en todos los centros escolares del país.
- Las competencias musicales que deberán adquirir los alumnos, como en cualquier otra asignatura y la forma de evaluarlas.

- La organización y dotación del sistema educativo de cada cantón para contar con profesores e instalaciones adecuadas para una formación musical de calidad.
- En Suiza, por tanto, está asegurada una Educación Musical que no persigue el objetivo profesional, sino más bien una formación integral de calidad que asegure la adquisición de las diferentes capacidades y habilidades en el niño para adaptarse a todos aquellos retos personales y profesionales.

Alejados del planteamiento anterior en cuanto a calidad educativa lo encontramos en países como Perú.

La Educación Musical en Perú

Se toma Perú, por su riqueza cultural comparable a la española, tanto por su interés en la educación como en la investigación.

Una de las situaciones que demanda Perú respecto a la Educación Musical es la inclusión de su cultura y sus raíces dentro de la institucionalidad académica musical, incidiendo en que si un niño/a quiere cursar estudios musicales «oficiales» debe abandonar sus raíces para estudiar la música occidental. En Perú convive una riqueza cultural que no se conoce lo suficiente, tampoco hay investigaciones sistemáticas dirigidas a la música que permita dar a conocer a los múltiples y diferentes pueblos. A nivel institucional no hay mucho apoyo para la educación musical en Educación Infantil, además de que el nivel en cuanto a profesorado es muy elemental, en algunos casos o nulo, pudiendo encontrar a maestros sin ninguna formación musical.

Existen proyectos de carácter privado pero no se dirigen a los más pequeños, salvo algunos como «Sinfonía por Perú» en la región de Piura y desde la creación de orquestas infantiles. Tampoco en las escuelas de educación primaria se lleva a cabo una educación musical de calidad. En las escuelas de carácter privado, suelen tener maestro de música (con un nivel elemental) y talleres de coro, instrumentos que los imparten en muchos casos personas con escasa preparación.

En ciudades como Lima, donde existe formación artística, los docentes están mejor preparados. Esta formación viene desde la Universidad o desde el Conservatorio, en el que se imparte una especialidad de Educación Musical, con un perfil profesionalizador hacia la docencia o la interpretación, pero con falta de proyectos educativos donde los más pequeños sean atendidos, en cuanto a educación musical, por profesionales. No olvidemos que en muchas comunidades del Perú, principalmente en comunidades andinas o amazónicas, generalmente bilingües, el Arte se entiende en un sentido amplio que abarca todo el espectro de la producción cultural, vinculándose en muchos lugares a la vida cotidiana y desde tiempos ancestrales se viene transmitiendo ciertos saberes manuales, musicales, danzas, historias y mucho más de generación en generación. De este modo, las

manifestaciones artísticas sobreviven, pero también se fusionan y se convierten con las influencias de diversas culturas y de acuerdo a las diversas coyunturas.

La preocupación por la Educación Musical existe en este país, pues hay 22 escuelas superiores de Formación Artística (públicas y privadas). Estos Institutos y Escuelas Superiores de Formación Artística (IESFA) son instituciones de nivel superior responsables de formar artistas profesionales en distintas especialidades artísticas y profesores de arte. Estas instituciones dependen de la Dirección Nacional de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación. Según un informe publicado por el Ministerio de Educación¹⁰, en el año 2009 ingresaron 180 estudiantes a la carrera de profesor de educación artística en 8 regiones del país; entre ellos 50 eligieron la especialidad de danza, 8 la especialidad de arte dramático, 104 la especialidad de música y 18 la especialidad de artes plásticas sumando un total de 13 secciones. En este informe se resaltan las dificultades para realizar contrataciones de profesores por horas, sumadas a una infraestructura inapropiada, escasez de recursos, desactualización de los docentes, desintegración de contenidos, metodologías, fundamentos y descontextualización curricular, entre otros; nos muestra que las ESFA se constituyen en diversos aspectos, Instituciones Educativas públicas escasamente atendidas a nivel nacional.

Por otra parte, se reconoce la importancia del arte en la formación integral del ser humano en cualquier etapa de la vida y sobre todo en la primera infancia se reconoce cada vez más, por ello se está trabajando con perspectivas de futuro y mirando, desde el Plan Nacional de Educación para Todos (2005-2025), «hacia una Educación de Calidad con Equidad». Además, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 propone entre otros objetivos:

«Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia». Este objetivo incide en el desarrollo de competencias que permitan al estudiante y futuro profesor adquirir una sólida formación integral desde que se inicia en la carrera y durante su vida profesional, acorde con los avances pedagógicos y científicos, teniendo en cuenta las prioridades educativas y la realidad diversa y pluricultural del país.

Una Realidad Intermedia: El Caso Español

Encontramos una situación intermedia en el territorio español respecto a la Educación Musical Infantil. Por una parte, podemos hablar de una formación más sólida por parte de los docentes desde las Universidades Españolas y, por otra parte, en los últimos años y debidos a cambios curriculares desde las intenciones políticas, nos encontramos con la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), en la que dejan de potenciarse las asignaturas artísticas, aunque da libertad a las diferentes Comunidades Autónomas para incrementar la Educación Musical dentro de su margen de actuación, lo que comportará una desigualdad importante en la formación integral del niño, según dónde adquiera su formación.

¹⁰ Ministerio de Educación (2011). Diseño de currículo experimental para la carrera profesional de profesor de educación artística, especialidad: música https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-18099

El currículum en Educación Musical Infantil abarca de los 0 a los 6 años, dividido en dos ciclos (de 0 a 3 y de 3 a 6), que es cuando empieza Educación Primaria, siendo el profesorado de la especialidad de grado de infantil quien lleve a cabo esta tarea (sea especialista o no de música) cosa que no sucede en Países como Suiza, donde los especialistas (aunque su profesorado es de perfil generalista) imparten las asignaturas de educación física, lengua extranjera y música.

II.2. La Música en la universidad, escuelas y centros superiores

Considerada la Universidad como el centro de la educación, formación e investigación, parece ser que ha olvidado sus valores y principios para convertirse en una empresa que vela por sus clientes/pagadores y lava su imagen con proyectos de responsabilidad social. En este sentido, la universidad española se aleja de lo que hoy reclama la sociedad, que es una educación y formación para las actuales demandas sociales, personales, emocionales y laborales.

A las dificultades económicas de la universidad pública le han salido importantes competidores privados que atraen a los clientes a partir de sus atractivas propuestas en formato de másteres y grados que, por el contrario, son méritos y no requisitos para el acceso a la empleabilidad pública. Pero no es de extrañar que estas propuestas privadas tengan gran aceptación, pues la oferta demandada por la sociedad actual y que no está ofertada por las instituciones públicas, como es el caso también de los Conservatorios y Escuelas Superiores privadas, se cubre con la oferta privada.

Es importante remarcar, dentro de este ámbito formativo, la necesidad de un máster de didáctica de la música, exigible y reconocido al mismo nivel que se encuentra el máster de secundaria, pues hay una clara diferencia entre la didáctica de las matemáticas y la didáctica de la música. En este caso también podría sumarse perfectamente el resto de las artísticas. Por lo tanto, sería justo y necesario pedir y exigir, para tratar de evitar esa clara exclusión educativa que hoy se percibe en la educación y formación musical, que los docentes especialistas en música gozaran de los mismos derechos y privilegios que el resto de docentes, y se les permitiera cursar un máster en didáctica de su especialidad, y que este máster fuera requisito para ejercer la profesión en el ámbito público. Pues como ya hemos adelantado, la oferta privada sí que cubre estas demandas, pero solo son considerados, en el acceso al mundo laboral, como méritos de segunda categoría.

Cabe recordar un tiempo¹¹; nos referimos a los años 90, cuando la música pasó a formar parte del sistema educativo como materia obligatoria, y fue cuando la universidad ofreció una titulación dirigida especialmente a la formación de especialistas. Las políticas educativas o, más bien diríamos, las políticas contra la educación de calidad han ido trabajando para que la exclusión

¹¹ José A. Rodríguez-Quiles, «Políticas educativas en España a la deriva. El caso de la Educación Musical», *CEREA* (2020). Acceso [10/05/2021] <https://cerfa.de/wp-content/uploads/2020/06/Pol%C3%ADticas-educativas-en-Espa%C3%B1a-a-la-deriva.pdf>.

educativa impere en la educación pública, privando el derecho de una educación de calidad donde la música debe tener su lugar.

La educación musical va siendo relegada al ámbito privado, ignorando el valor social y educativo que supone la práctica de este arte, entendiéndose que no solo se va contra los principios democráticos de igualdad y justicia social, sino también contra los discursos europeos que promulgan la importancia de la cultura de los pueblos.

En el ámbito de la educación superior, y especialmente en la universidad, nos encontramos con una clara exclusión social y educativa respecto a los estudiantes de música¹²; nos referimos tanto a los privilegios como a las obligaciones, oportunidades, necesidades y posibilidades con respecto a los deportistas de élite o de alto rendimiento. En este sentido, los estudiantes de música necesitan también de clasificación que les permita estar en el mismo estatus. Actualmente, podemos observar estudiantes de música que forman parte de orquestas nacionales y/o internacionales, que tienen que compaginar sus estudios con su formación y educación musical. Algunos de estos estudiantes participan en concursos y pruebas nacionales e internacionales donde muestran sus altas capacidades y rendimiento, lo que les permite ser considerados y reconocidos como músicos de élite. En cambio, no tienen ningún tipo de reconocimiento que les permita disfrutar de pruebas de acceso específicas o notas de corte adaptadas, flexibilidad en las pruebas o exámenes, preferencia en escoger el destino de prácticas o mejor puntuación en el acceso a becas o estancias en el extranjero.

Cabe resaltar que no somos partidarios de discriminar por nota de corte a personas con condiciones iguales o similares, ni tampoco que unas titulaciones o grados sean también discriminados en estos ránkines, según la importancia considerada por las diferentes universidades. Se entiende que la formación y la educación en la universidad debe estar considerada al más alto nivel de calidad y rigor; consecuentemente, las opciones de educación y formación no pueden estar supeditadas a las facilidades o dificultades con las que se puede encontrar un estudiante en el momento de su acceso a la universidad o centro de educación superior. No obstante, se puede afirmar que existe una clara discriminación entre los deportistas de élite y los músicos de élite o alto rendimiento (esta categoría de música no existe en la actualidad). Los estudiantes de música pueden y deben considerarse ya músicos de alto rendimiento, tanto por su carga curricular como por su entrenamiento con el instrumento, en el canto, en la teoría y en el solfeo, así como las diferentes asignaturas complementarias y optativas, que van sumando en número y dificultad a medida que superan los niveles. No debe olvidarse que cuando un estudiante de música termina su entrenamiento en una escuela o un conservatorio, a diferencia de un alumno de deporte físico, sigue practicando en casa.

¹² Ana Mercedes Vernia Carrasco, “Elite Musicians: More Than a Physical Training”, *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* vol. 11, n.º 22 (2021) <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.879>

Una propuesta que pasaría por una ordenación también con estudiantes de alto rendimiento musical, atendiendo a los diferentes niveles y perfiles de estudiantes así como las características de la institución educativa a la que se adscribe, entendiendo el rigor que supone la interpretación en una orquesta de prestigio reconocido o como intérprete en la participación de concursos de alto nivel, podría ser la siguiente¹³:

- 1 A.R. Orquestas y Concursos nacionales e internacionales de reconocido prestigio
- 2 A.R. Orquestas y Concursos nacionales e internacionales de comunidades o regiones
- 3 A.R. Calificado como músicos de alto rendimiento o equivalente por las Comunidades Autónomas
- 4 A.R. Con programas tutelados por Escuelas de Música y/o Conservatorios Superiores
- 5 A.R. Con Programas tutelados por Escuelas de Música y/o Conservatorios Profesionales
- 6 A.R. Con Programas tutelados por Orquestas y/o auditorios
- 7 A.R. Con Programas tutelados por Universidades

Figura 1: Propuesta tipos de alto rendimiento para músicos

En adición a la figura anterior, se podrían listar diferentes perfiles musicales y realidades según comunidades autónomas para conocer todas las casuísticas posibles que pueda presentar un músico/estudiante/intérprete de élite y/o alto rendimiento. Esto permitiría elaborar una baremación según nivel de estudios, categoría de agrupación musical a la que pertenece (banda, orquesta, ensemble, grupo de cámara, intérprete, etc.). Y de esta manera, podría establecerse unos criterios que ordenarían a los perfiles de músicos de élite y de alto rendimiento.

II.3. La Educación Musical como formación básica

A pesar de que se cuenta con mucha investigación nacional e internacional sobre los beneficios de la música en las personas, especialmente en el ámbito educativo y de la salud, en España se sigue castigando más que a la música a la propia educación, haciendo que sea más precaria y de menor calidad. Por ejemplo¹⁴, obligatoriamente solo se puede cursar música una media de 4 sesiones a la semana, lo que supone una sesión por curso, y solo en el primer ciclo de primaria. Si pensamos que solo se reciben 50 minutos por sesión, el cómputo resultante es de 3 horas y 9 minutos durante este período.

¹³ Ana Mercedes Vernia Carrasco, «Los músicos de élite: Una breve revisión de su situación y propuestas de futuro». *I Congreso Internacional de Innovación docente e Investigación en Educación (CIDICO)*. Organizado por el Grupo de Investigación SEJ-473 (Universidad de Almería) y la Sociedad Científica de Investigación en Ciencias de la Salud, Psicología y Educación. (Madrid, 21-24 de noviembre de 2019).

¹⁴ Borja Mateu-Luján, «La educación musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. estudio comparado entre comunidades autónomas», *Revista Española De Educación Comparada* n.º 37 (2021): 338-354. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541>

Cabe señalar que la distribución horaria plantea una exclusión social y educativa al permitir flexibilidad entre Comunidades Autónomas, planteando cero sesiones en una comunidad o seis sesiones en otra.

II.4. La Educación Musical en las Escuelas de Música y Danza

Las escuelas de música y danza, y en los últimos años también teatro, o como bien se les podría denominar escuelas de artes escénicas o artes vivas, son el resultado de una demanda real de la sociedad. Estos centros educativos y formativos, que todavía no tienen una regularización formal en algunas comunidades autónomas y en otras todavía tienen los Decretos sin desarrollar siendo solo algunas las que han conseguido el reconocimiento normativo, suponen la alternativa no formal de la formación y educación artística que recoge a todos los perfiles discentes. No obstante, cabe reconocer que los perfiles docentes necesitan de una revisión exhaustiva respecto a su formación y su ámbito de actuación.

Con la crisis que se visibilizó en 2007, algunas escuelas artísticas tuvieron que reinventarse para no cerrar sus centros y mantener las matrículas, ya que las subvenciones disminuyeron en algunos casos y en otras ni llegaron, sumando así el descenso de matrículas acarreado por la pérdida de empleo. Esta reinención manifestó una oferta académica nunca vista hasta el momento, propuestas de talleres para todas las edades, programas para personas adultas, embarazadas, tercera edad, necesidades educativas especiales y un largo etc. que mostró la falta de responsabilidad y ética docente vinculada a su formación especializada. Como en cualquier especialidad médica, (un oftalmólogo, un traumatólogo, etc...) también los docentes de música se especializan o bien en un instrumento musical o bien en alguna de las asignaturas que contempla el currículum (lenguaje musical, armonía, historia de la música, etc...).

Estas demandas sociales que se atendieron sin rigor académico han supuesto la apertura a nuevas especialidades, nuevas alternativas formativas y de investigación, que van más allá de la musicoterapia, y que necesitan de una interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. En esta línea las escuelas artísticas han generado la demanda en formación como las pedagogías activas (Dalcroze, Willems, Orff, etc.), lutería, música y salud, dirección de banda, dirección de coro...viendo también este potencial los conservatorios profesionales, superiores públicos y privados.

Cabe decir que en los últimos años la capacitación docente en estos centros muestra un alto nivel y rigor académico, la formación en didáctica musical se complementa con másteres y postgrados; no obstante, todavía se encuentran centros con profesorado precario por una parte y profesorado sin titulación específica para las actividades que desarrolla.

III. FORMACIÓN DOCENTE

El profesorado español no ha recibido una formación muy acertada respecto a la educación musical. En muchos casos, insuficiente hasta que la LOGSE planteó un modelo diferente, con recursos y la necesidad de crear un perfil docente dirigido especialmente a la enseñanza de la música en la educación formal aunque, lamentablemente, estas acciones han desaparecido al dar paso al marco europeo. Magisterio ha reducido los títulos de Maestro a sólo dos especialidades, de Educación Infantil y de Educación Primaria.¹⁵ Cabe añadir que algunas universidades ofrecen diferentes menciones que complementan los grados de primaria (mención en educación física, música o inglés), si bien podemos comprobar que se trata de una optatividad que poco tiene que ver con el maestro especialista.

Entre las materias troncales de la especialidad, que se ofrecen en los planes de estudios de las universidades españolas, y de obligatoria inclusión están¹⁶:

- Didáctica de la Expresión Musical
- Formación Instrumental
- Agrupaciones Musicales
- Formación Rítmica y Danza
- Formación Vocal y Auditiva
- Historia de la Música y del Folklore
- Lenguaje Musical
- Prácticum específico

Del listado anterior, cabe decir que no todas las universidades ofrecen estas asignaturas, especialmente en la formación vocal y auditiva, y en formación rítmica y danza, o bien no se imparten (formación vocal y auditiva) o se imparten con docentes no especialistas (formación rítmica y danza, que es impartida por educación física, relacionándose con la expresión corporal). Señalamos que es relevante contar con especialistas para garantizar la calidad educativa, así como rigurosos en los planes de estudio.

Por otra parte, y atendiendo a una formación transversal para los docentes de música de los diferentes ámbitos y niveles educativos, tanto en el contexto formal como el informal, sería necesario el planteamiento de unas competencias transversales además de las propias específicas de la materia y/o

¹⁵ María Luisa López Reyes, «Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 14, 2 (2010): 67-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074007>

¹⁶ *Ibíd.*

asignatura o las generales marcadas por un nivel o centro educativo. Así¹⁷, las competencias transversales son las competencias genéricas integradas en la práctica de la mayor parte de las profesiones. Se componen de características o aptitudes personales, conocimientos y valores, siendo necesarias para el desempeño eficiente de una determinada profesión, además de potenciar la adaptación a los necesarios cambios que se producen en el tiempo, por tanto, son comunes a las diferentes áreas de conocimiento.

El aprendizaje por competencias¹⁸, se dirige a capacitar al alumnado de manera integral para poder ser capaz de adaptar los conocimientos adquiridos a diferentes contextos, integrando también actitudes y valores. Esta autora define las competencias transversales o genéricas como aquellas que forman parte fundamental del perfil profesional y formativo de gran parte de las titulaciones, incluyendo también las habilidades cognitivas y metacognitivas, así como los conocimientos instrumentales y actitudes de relevancia para la sociedad del conocimiento.

Podemos entender por competencias transversales o genéricas aquellas que van más allá de los límites de una disciplina para incidir en el resto. Se trata pues de aquellas habilidades que se necesitan para desarrollar una profesión de manera eficiente. En una encuesta sociológica cuantitativa¹⁹ se demostró que, según los empleadores, hay cinco competencias que son necesarias para todos los estudios:

1. Capacidad de poner en práctica el conocimiento;
2. Conocimiento de la materia y la comprensión de su profesión;
3. Capacidad de crear nuevas ideas (creatividad);
4. Capacidad de trabajar en grupo;
5. Capacidad de aprender.

Por otra parte, los graduados en música nombraron las siguientes competencias genéricas como las más importante en sus actividades profesionales²⁰:

¹⁷ Ana Rodríguez Martínez, «Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la Empleabilidad» (tesis coctoral, Universidad de Zaragoza, 2012): 32-33. <https://zaguan.unizar.es/record/9591/files/TESIS-2012-101.pdf>

¹⁸ Pilar Alonso Martín, «La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y al final de curso en alumnos de psicología», *Revista de Investigación Educativa*, vol. 28, n.º 1 (2010): 119-140. <https://doi.org/10.6018/rie>

¹⁹ Rima Rimšaitė y Vida Umbrasienė, “Development of the concept of the European credit transfer and accumulation system (ECTS) at the national level: harmonization of the credit and implementation of the learning outcomes based study programme design”. En *Guidelines of competence development in the study field of music*, ed. por Linas Bukauskas et al. (Vilnius: Vilniaus universitetas, 2012).

²⁰ Ana Mercedes Vernia Carrasco, *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. 2ª Ed. Revisada y ampliada. (España: Punto Rojo, 2019).

1. Habilidades de comunicación y la comunicación del equipo;
2. Capacidad de comunicarse con personas que no son expertos en el área profesional de un empleado;
3. Capacidad para tomar decisiones;
4. Capacidad para trabajar en un entorno internacional (habilidades del lenguaje, capacidad de interactuar con representantes de otras culturas);
5. La creatividad y el espíritu empresarial;
6. Capacidad de poner en práctica el conocimiento;
7. Lengua materna, capacidad para comunicarse por escrito y escribir sin errores;
8. Capacidad de trabajar en grupo;
9. Capacidad de aprender;
10. Conciencia de la seguridad y el bienestar.

La encuesta anteriormente mencionada reveló que se podría dar más relevancia a las siguientes habilidades:

1. Gestión (organización de conciertos);
2. Conocimiento, Psicología y habilidades (preparación para la etapa, la gestión de miedo escénico, confianza en sí mismo, capacidad de concentración);
3. Movimiento (movimiento escénico, danza, actuación, expresión escenario y esgrima);
4. Los fundamentos legislativos (acuerdos de derechos de autor);
5. Información (programas de música del ordenador, la aplicación de tecnologías en la industria de la música);
6. Idiomas (fonética para cantantes);
7. Seguridad Ocupacional (ciencias de la salud y el deporte);
8. Algunos temas específicos (jazz, música electrónica, grabación de sonido).

Además de las habilidades ya mencionadas, se le dio mucha atención durante los debates a la capacidad de crear oportunidades de empleo.

III.1. La formación docente en los Conservatorios de Música

La formación docente en los Conservatorios de Música sigue considerando la formación instrumental primordial respecto a la formación transversal, justo lo contrario que demanda la sociedad actual. Aunque la oferta en la optatividad ha sido variada en la última década, las oposiciones o selección docente siguen focalizándose en la interpretación, relegando a segundo plano la didáctica y pedagogía, así como la formación complementaria.

Las Escuelas de Música, con diferentes realidades y formatos, ofrecen una cantidad de cursos, talleres y otras posibilidades, que sería muy difícil poder clasificar. Nos encontramos con Escuelas Superiores de Música, municipales, enmarcadas en federaciones y adscritas a bandas de música, de gestión pública, de gestión privada. Algunas escuelas exigen formación superior, otras no, dependiendo de sus características y de la legislación de su Comunidad Autónoma, puesto que se carece de un marco estatal que regule estos aspectos didácticos y pedagógicos.

III.2. La formación docente en las Escuelas de Música

La Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza²¹, destaca el valor que Europa da a la música, especialmente su función social, formativa y cultural, destacando la formación integral de la persona y, por tanto, las escuelas de música deben ser centros de formación y difusión cultural, cantera de futuros profesionales, sin cerrar las puertas a nadie por la flexibilidad que estos centros poseen. Respecto a la titulación del profesorado, se menciona de manera vaga y confusa, aludiendo a la posibilidad de un proyecto pedagógico, así como a las condiciones, instalaciones y otras posibilidades. Sin embargo y más adelante, se especifica que las asignaturas complementarias, y actividades de conjunto podrán ser impartidas por docentes cuya titulación se refiera a una especialidad instrumental; de lo que se desprende que cualquier docente con especialidad instrumental, independientemente de cual sea el instrumento, pueda impartir cualquier asignatura complementaria, incluso cuando los contenidos no tengan ninguna relación.

Los requisitos para ejercer la docencia en las enseñanzas artísticas profesionales²² exigen un título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente a efectos de docencia.

²¹ Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza (BOE núm. 202, de 22 de agosto de 1992) 29396-29399.

²² Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que

Excepcionalmente, para determinadas materias se podrán incorporar como profesores especialistas a profesionales, no necesariamente titulados, que ostenten la necesaria cualificación profesional. En cuanto a la formación pedagógica, será necesario estar en posesión de un título oficial de postgrado que acredite la formación pedagógica y didáctica de acuerdo con lo exigido por el artículo 96 y en la disposición transitoria octava de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La denominación de los títulos de postgrado a los que se refiere este artículo deberá facilitar la identificación de la profesión para cuyo ejercicio habilita, y en ningún caso podrá conducir a error o confusión sobre sus efectos profesionales.

III.3. Tecnología y educación musical

Las tecnologías todavía no son la alternativa perfecta para el aprendizaje musical, si bien lo refuerzan y facilitan. Aunque se encuentra un notable aumento de la utilización de las tecnologías en la educación musical, no se aprovecha su potencial creativo, comunicativo y cooperativo entre el alumnado.²³

Es necesario hacer una crítica constructiva a las diferentes aplicaciones, recursos y otras herramientas que circulan por los centros docentes como mero entretenimiento, y que descuidan el principal objetivo de la educación musical, que es aprender música, anteponiendo la parte lúdica a los conocimientos científicos. Este hecho priva al alumnado de su derecho a aprender música.

La investigación²⁴ que analizó los hábitos de los adolescentes de España en el uso de las TIC, revela que su uso excesivo produce impactos negativos en el ámbito académico y, aunque no es un problema generalizado, es necesario abrir esta línea de investigación.

En este sentido se manifiesta la necesaria reflexión sobre el abuso de las tecnologías en las aulas de música de primaria y secundaria, y el bajo nivel musical con el que los estudiantes terminan sus estudios obligatorios. Esta situación lleva a pensar que, si al escaso horario destinado para la música se añade el uso de tecnología no dirigida al aprendizaje musical, puede ser que se encuentre un alumnado motivado por la parte lúdica que la tecnología les ofrece, pero con falta de interés por lo que realmente debe suponer el aprendizaje musical, que es hacer música.

Traslademos la problemática anterior, sobre el uso de la tecnología e imaginemos implementar programas o aplicaciones tecnológicas que trabajen las matemáticas desde la parte lúdica, pero que,

impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 86, de 9 de abril de 2010) 32100-32114.

²³ Serrano, «Tecnología y educación musical obligatoria en España...».

²⁴ Anna Díaz Vicario, Cristina Mercader y Joaquín Gairín Sallán, «Uso problemático de las TIC en adolescentes», *Revista electrónica de investigación educativa* vol. 21, e07 (2019): 1-2. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>

al finalizar la educación obligatoria, el alumnado no sepa sumar ni restar. Esto generaría un grave problema no solo para la educación en sí misma. En este sentido, debería replantearse el uso de la tecnología y/o qué programas o aplicaciones se utilizan para el aprendizaje musical, que mantiene entretenido al alumnado sin la transmisión de conocimiento.

III.4. Educación musical y ODS. Hacia el futuro

El programa para el Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD)²⁵ referencia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y tiene entre sus acciones; erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. El ODS número 4, dedicado a la Educación, cuyas intenciones son garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, tiene también entre sus metas la cultura, dentro de la cual encontramos la música, con relevante consideración. En este sentido, los proyectos musicales pueden ser una estrategia para enlazar los planteamientos de la UNESCO, a través de los ODS desde las buenas prácticas e implementando especialmente las actividades musicales para potenciar sus beneficios, en la calidad de vida.

La educación musical puede ser una alternativa para la mejora del desarrollo sostenible, desde su visión y acción pedagógica y didáctica en el marco de la música y las artes impulsando la inclusión educativa y las competencias para la vida, contando con los espacios formales e informales de la educación.²⁶ Por tanto, música y cultura como pilares fundamentales de la educación fomentan la sostenible como a la inclusión educativa. En este sentido, los retos futuros en la Educación Musical necesitan de un fundamento y un compromiso, como los que plantean Amartya Sen o Martha Nussbaum, entendiendo que la sostenibilidad afecta al bienestar humano (la desigualdad, la pobreza, la calidad de vida, la ausencia de desarrollo humano y la injusticia social).²⁷

La música, un elemento que vive y convive con personas de todas las edades, también se convierte en una forma de entender la vida, los valores o las emociones. La educación debe fomentar también el compromiso social como clave fundamental en el proceso docente, de formación y responsabilidad en los conocimientos, actitudes y habilidades que se desarrollan en el colegio. Cómo elegimos la música, las canciones, es importante en el quehacer docente de la educación musical. En este sentido, educar en la diversidad de género desde la música permitirá al futuro docente la adquisición de

²⁵ Vernia Carrasco. «Educación musical en el panorama español...» 18.

²⁶ Oswaldo Reinoso, Antonio Rodríguez, y Jose Manuel Luna-Nemecio. «Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental», *Revista da abem* vol. 27, n.º 43 (2019). <http://dx.doi.org/10.33054/ABEM2019b4307>

²⁷ Vernia Carrasco. «Educación musical en el panorama español...» 19.

competencias y habilidades distintas de la música, además del conocimiento de la diversidad cultural y el patrimonio, del folclore popular de un territorio.²⁸

IV. CONCLUSIONES

Como conclusión, es necesario señalar el auge de la investigación en la educación y formación musical, el incremento en el rigor, la ética y la responsabilidad de estas investigaciones, y esto es un factor positivo a tener en cuenta, pues, aunque la música no ocupa, bajo nuestro punto de vista, el lugar que se merece, los científicos de la materia muestran cada día más su valor en la educación y en la sociedad. Es necesario plantear, replantear y reflexionar sobre la educación y la formación no solo discente sino también docente, especialmente en el marco didáctico y pedagógico y volver al rigor de los especialistas en las universidades, para que la educación básica (infantil, primaria y ESO) recupere la calidad educativa tan necesaria, sin dejar de lado la educación post obligatoria.

Por otra parte, y pensando en la primera mitad del siglo XXI, los centros educativos deben tener y mirar a la música como la oportunidad que significa gozar de ella, pero de la mano de especialistas y, aunque no se ha dedicado un capítulo a las políticas educativas, también es necesario que los legisladores entiendan el potencial de la educación musical para la mejora no solo de la calidad educativa, sino también social y económica, entendiendo que los ODS son necesarios para la sociedad del futuro y la música; dentro de la cultura es un pilar fundamental.

No se debe olvidar que para enseñar música hay que saber música, y la tecnología no puede entenderse utilizarse para entretener o motivar sin transmitir el conocimiento, por este motivo cabe ser estrictos y valorar las herramientas y aplicaciones que fomentan la calidad educativa musical y aquellas que solo distraen.

La demanda actual respecto a la música orienta hacia la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, lo que permite la estrecha colaboración con diferentes campos científicos para lograr objetivos comunes. Estas posibilidades enriquecen tanto a la educación en especial como a la sociedad en general. Además, suponen generar nueva empleabilidad y diferentes oportunidades en el contexto musical.

Finalmente, es necesario que los diferentes ámbitos y contextos de la formación y educación musical trabajen conjuntamente y consideren la oportunidad que supone establecer metas y objetivos comunes, compartir propuestas, experiencias e investigaciones, así como espacios de debate y de investigación

²⁸ Anna Mercedes Vernia Carrasco, "Education to promote gender equality in education. Foundation in SGDs and policy makers", *34th World Conference on Music Education* (Australia: International Society for Music Education, ISME, 2020): 609-614.

V. REFERENCIAS

- Alonso Martín, Pilar. «La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y al final de curso en alumnos de psicología». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 28, n.º 1 (2010): 119-140. <https://revistas.um.es/rie/article/download/97821/109391/458021>
- Calderón Escobar, Luis. «Los distintos modelos de enseñanza de la música hoy en el Estado español». *Música Oral del Sur*, n.º 14 (2017): 227-252.
- Díaz Vicario, Anna, Mercader Juan, Cristina, & Gairín Sallán, Joaquín. «Uso problemático de las TIC en adolescentes». *Revista electrónica de investigación educativa* vol. 21, (2019). <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- López Reyes, María Luisa. «Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* n.º 14, 2 (2010): 67-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074007>
- López Cano, Rubén y Úrsula San Cristóbal. «Investigación artística en música: cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa». *Quodlibet* n.º 74, 2 (2020): 87-116. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.777>
- Martín Jiménez, Daniel. «La enseñanza especializada de la música en España y en la comunidad francesa de Bélgica ante el reto europeo». *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 11 (2005): 357-380.
- Martos Sánchez, Emilia. «La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea». *Espiral. Cuadernos del profesorado* vol. 6, n.º 18 (2013). <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.956>
- Mateu Luján, Borja. «La educación musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. estudio comparado entre comunidades autónomas». *Revista Española De Educación Comparada* n.º 37 (2021): 338-354. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541>
- Ministerio de Educación (2011). Diseño de currículo experimental para la carrera profesional de profesor de educación artística, especialidad: música https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-18099
- Mosquera, Ingrid (2018). Las nuevas pedagogías se imponen al aprendizaje compartimentado. Disponible en: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/las-nuevas-pedagogias-se-imponen-al-aprendizaje-compartmentado/549203602359/>

- Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza (BOE núm. 202, de 22 de agosto de 1992) 29396-29399.
- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 86, de 9 de abril de 2010) 32100-32114.
- Reinoso, Oswaldo, Antonio Rodríguez y Jose Manuel Luna-Nemecio. «Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental». *Revista da abem* vol. 27, n.º 43 (2019). <http://dx.doi.org/10.33054/ABEM2019b4307>
- Rimšaitė, Rima y Umbrasienė, Vida. “Development of the concept of the European credit transfer and accumulation system ECTS) at the national level: harmonization of the credit and implementation of the learning outcomes based study programme design?”. En *Guidelines of competence development in the study field of music*, ed. por Linas Bukauskas et al. (Vilnius: Vilniaus universitetas, 2012).
- Rodríguez Martínez, Ana. «Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la Empleabilidad». Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, 2012. <https://zaguan.unizar.es/record/9591/files/TESIS-2012-101.pdf>
- Rodríguez Quiles, José Antonio. Políticas educativas en España a la deriva. El caso de la Educación Musical. 2020. <https://cerfa.de/wp-content/uploads/2020/06/Pol%C3%ADticas-educativas-en-Espa%C3%B1a-a-la-deriva.pdf>
- Serrano, Rosa María. «Tecnología y educación musical obligatoria en España: referentes para la implementación de buenas prácticas». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* n.º 14 (2017): 153-169. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54848>
- Vernia Carrasco, Ana Mercedes. «Los músicos de élite: Una breve revisión de su situación y propuestas de futuro». *I Congreso Internacional de Innovación docente e Investigación en Educación (CIDICO)*. Organizado por el Grupo de Investigación SEJ-473 (Universidad de Almería) y la Sociedad Científica de Investigación en Ciencias de la Salud, Psicología y Educación. (Madrid, 21-24 de noviembre de 2019).
- _____. *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. 2ª Ed. Revisada y ampliada. (España: Punto Rojo, 2019).
- _____. «Education to promote gender equality in education. Foundation in SGDs and policy makers», *34th World Conference on Music Education* (Australia: International Society for Music Education, ISME, 2020): 609-614.

- _____ «Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos». *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas* n.º 7 (2021): 17-29.
- _____ «Elite Musicians: More Than a Physical Training». *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* vol. 11, n.º 22 (2021) <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.879> ■