

Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica

*Carmen Carrillo Aguilera
y Mercé Vilar Monmany*

*Universidad Internacional de Cataluña, España
Universidad Autónoma de Barcelona, España
ccarrillo@uic.es; merce.vilar@uab.cat*

Resumen

Este estudio examina las percepciones de docentes de música catalanes de educación primaria y secundaria en torno a las competencias necesarias para el desarrollo eficaz de su profesión. Mediante un cuestionario electrónico se recogieron las opiniones de 443 docentes de música acerca de su importancia para la práctica, su utilización y la preparación recibida para su ejercicio. Los resultados se sometieron a un análisis de corte explicativo: se relacionaron las percepciones sobre las competencias con variables estructurales sociodemográficas, académico-formativas y profesionales. Finalmente se discuten las implicaciones del estudio para la formación y la práctica profesional del docente de música.

Palabras clave: Competencias profesionales, Profesorado de música, Educación Musical, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Music Teachers' Perceptions of Professional Competences Needed For Practice

Abstract

This study examines the perceptions of Catalan music teachers in primary and secondary education about the competences needed for an effective development of their profession. Through an electronic questionnaire the opinions of 443 music teachers about their importance for practice, their implementation and the training received in the initial training for their professional activity were collected. An explanatory analysis of the results was carried out: the perceptions about the competences were analysed in terms of demographic, educational/academic and career-related structural variables. The results are discussed based on their implications for the training and professional practice of music teachers.

Keywords: Professional competences, Music teacher, Music Education, Primary Education, Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

El debate en torno a la calidad docente, una de las cuestiones más relevantes que han centrado el interés de la comunidad educativa durante las cinco últimas décadas, se ha reavivado en estos últimos años debido a las reformas educativas que se han sucedido en todo el mundo. Tanto desde organismos internacionales como desde el propio ámbito de la educación se ha puesto de manifiesto que mejorar la calidad docente es una cuestión prioritaria (Cochran-Smith, 2003; OCDE, 2005). En el momento en el que nos encontramos, dicha mejora se encuentra estrechamente vinculada al establecimiento de los currícula basados en competencias.

En el contexto universitario español, la adopción del enfoque por competencias se enmarca en el proceso de configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se propuso promover una amplia convergencia entre los sistemas superiores europeos y favorecer la ocupación entre los nuevos graduados. Esto coincidió en el tiempo con las reformas en la formación del profesorado de música que, en el caso del docente de primaria, comportaron una reducción importante de créditos destinados a preparación específica mientras que, para el profesoro-

rado de secundaria, conllevó un incremento de contenidos didácticos y pedagógicos. Dichas transformaciones llevaron a un proceso de reflexión acerca de los requerimientos de los docentes de música para su práctica y a la necesidad de determinar las competencias profesionales que sirvieran como punto de partida para un replanteamiento de su formación inicial acorde con las exigencias de la profesión. En estudios anteriores, las autoras identificamos un perfil de 10 competencias profesionales deseables en los docentes de música de primaria y de secundaria que organizamos en torno a tres bloques de competencias –transversales, musicales y pedagógicas y/o didácticas– (Carrillo y Vilar, 2014) y recogimos las opiniones de una muestra amplia de docentes de música catalanes acerca de la necesidad de dichas competencias para el desarrollo eficaz de su profesión (Carrillo y Vilar, 2012). El estudio que presentamos también recopila percepciones de dicha muestra de docentes acerca de las competencias necesarias para la práctica pero, a diferencia del anterior, éste vincula las variables a explicar –es decir, las competencias– con las variables estructurales recogidas en el cuestionario. En él se relacionan las percepciones de la muestra sobre las tres tipologías de competencias que componen su perfil con diferentes variables estructurales de carácter sociodemográfico, académico-formativo y profesional.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Las competencias profesionales: delimitación conceptual

En este estudio entendemos por competencia profesional la capacidad de un individuo de movilizar de forma interrelacionada diferentes recursos como los conocimientos, las habilidades o las actitudes a fin de poder hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2004). Como se desprende de esta definición, ser competente conlleva utilizar y movilizar recursos de diferentes tipos de forma apropiada e interrelacionada en la práctica. Como también ponen de relieve los trabajos de Cano (2005) y Tejada (1999), las competencias sólo tienen sentido en la acción: ser competente implica ser capaz de resolver una situación en la práctica profesional. Directamente relacionado con el carácter aplicativo de las competencias, uno de los conceptos clave en la delimitación del término es su dependencia contextual. Como destaca Tejada (1999), los individuos deben poder adaptar las competencias a las particularidades del es-

cenario en el que se ponen en práctica y, por tanto, no tienen sentido si no se contemplan las características de cada contexto profesional.

Por otro lado, las competencias se relacionan con el ejercicio eficaz de la profesión (Lévy-Leboyer, 2003; Tejada, 1999) y, como tales, focalizan en los aspectos funcionales del ejercicio profesional. En la práctica, esto supone que las competencias deben poder evaluarse y, en consecuencia, coincidimos con Marchesi (2007) en que se hace difícil incluir entre las competencias profesionales determinados aspectos relacionados con la personalidad del docente.

Por último, debe tenerse en cuenta que, aunque las competencias profesionales se desarrollan durante el periodo de formación inicial del profesorado, es necesario actualizar y consolidar dichas competencias a lo largo de la carrera profesional, tanto a través de la formación permanente como de la propia práctica profesional en el contexto escolar (Cano, 2005; Perrenoud, 2004; Tejada, 1999).

2.2. Competencias profesionales del docente de música: clasificaciones y tipologías¹

Las clasificaciones y tipologías de las competencias profesionales de los docentes de música aportadas en la bibliografía consultada son muchas y diversas. La Tabla 1, que recoge algunos de los trabajos que se han considerado más relevantes para este estudio, muestra una tendencia a delimitar tres tipologías de competencias: competencias transversales o personales, competencias musicales y competencias docentes, profesionales o didácticas y pedagógicas.

En general, en los distintos trabajos expuestos en esta Tabla se entiende por competencias transversales o personales aquellas que, desde una perspectiva personal o social, son comunes a todos los docentes independientemente de la especificidad de su disciplina. La propuesta de Addressi (2005) sería una excepción pues, aunque alude a aspectos de tipo personal (e.g., conocer aspectos principales relativos al rol del docente de música), dichos aspectos se refieren exclusivamente al docente de música. Aunque no todas las propuestas presentadas en la Tabla 1 contemplan esta tipología de competencia, la mayor parte de los trabajos revisados contienen competencias que, por su carácter, podrían incluirse en este bloque [por ejemplo las competencias organizativas y relacionales propuestas por el Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) (2005) o las de

Tabla 1. Clasificaciones sobre tipologías de competencias

Autores	Tipologías de competencias
Addressi (2005)	De base (musicales), técnico-profesionales (sociológicas, psicológicas, didácticas y pedagógicas) y transversales
Carbajo (2009)	Personales, musicales y docentes
Carrillo y Vilar (2014)	Transversales, musicales y didáctico-pedagógicas
Centre de Formation des Musiciens Intervenants (2005)	Musicales y artísticas, didácticas y pedagógicas, organizativas y relacionales
Klotman (1972)	Personales, musicales y docentes
Leong (1995)	Métodos y estrategias didácticas, conocimientos y habilidades musicales, enseñanza y evaluación, gestión y comunicación
Mountford (1976)	Personales, musicales y profesionales
Music Education Network (2009)	Musicales y didácticas, pedagógicas y genéricas
Rohwer y Henry (2004)	Personales, musicales y docentes
Teachout (1997)	Personales, musicales y docentes

gestión y comunicación aportadas por Leong (1995)]. Además, el análisis de los trabajos presentados en la Tabla 1 pone de relieve la existencia de dos enfoques bastante distintos en relación con este tipo de cualidades o competencias: autores como Mountford (1976), Rohwer y Henry (2004) y Teachout (1997) inciden especialmente en aspectos concretos de las actitudes personales o de características de la personalidad (e.g., ser positivo, mostrar confianza o sentido del humor) y trabajos como los de Carrillo y Vilar (2014), CFMI (2005), Klotman (1972), Leong (1995) o Music Education Network (meNet) (2009) enfatizan en capacidades más complejas o competencias en relación con aspectos personales o sociales (e.g., contribuir al propio desarrollo profesional, comunicarse de forma clara o colaborar con el profesorado).

Las competencias musicales son aquellas capacidades del docente que hacen especial hincapié en el contenido de la disciplina y que, en general, inciden en aspectos relacionados con la interpretación, la escucha, la creación y el análisis musical. No obstante, de nuevo aquí se ponen de manifiesto diferentes niveles de concreción y de complejidad. Así, por ejemplo, autores como Addressi (2005), Klotman (1972), Leong (1995), Rohwer y Henry (2004) y Teachout (1997) se refieren claramente a habi-

lidades o capacidades musicales del docente de música (e.g., cantar, leer a primera vista, analizar elementos musicales o tener musicalidad), mientras que trabajos como los de Carrillo y Vilar (2014), CFMI (2005) o meNet (2009) contemplan las competencias musicales como capacidades complejas en las que el dominio del lenguaje musical incide de forma importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA). Por ejemplo, no sólo se espera del docente de música que sepa arreglar piezas musicales, sino que debe ser capaz de realizar dichos arreglos para adaptar las obras a diferentes niveles, formaciones musicales y/o contextos.

Por último, las competencias docentes, profesionales o didácticas y pedagógicas son aquellas que contemplan aspectos generales relacionados con el acto pedagógico u otros más concretos que consideran la especificidad de la materia desde una perspectiva didáctica. A pesar de que la mayor parte de las competencias propuestas para esta tipología inciden en aspectos relacionados con el proceso de EA, desde la planificación de las secuencias didácticas hasta la evaluación de las mismas, los enfoques adoptados en las diferentes propuestas son muy dispares. Las competencias incluidas en las propuestas de Klotman (1972) y Mountford (1976), por ejemplo, se basan en aspectos más o menos abstractos que, a menudo, trascienden lo que es estrictamente el proceso de EA (e.g., expresar la propia concepción sobre la música y la educación). Por su parte, el trabajo de Adessi (2005) pone el foco en conocimientos necesarios en el docente de música para poder poner en práctica las secuencias didácticas (e.g., conocer las principales metodologías de la didáctica de la música). Más concretas son las competencias de Leong (1995), Rohwer y Henry (2004) y Teachout (1997), quienes incorporan capacidades específicas requeridas para la práctica docente en el aula (e.g., utilizar estrategias que promuevan la motivación del alumnado). Los trabajos llevados a cabo por Carbajo (2009), Carrillo y Vilar (2014), CFMI (2005) y meNet (2009) son, quizás, aquellos que aportan una visión más compleja y a la vez holística acerca de lo que es y lo que implica el proceso de EA que se da en las aulas de música escolares. En las respectivas propuestas se contemplan competencias centradas en la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de las secuencias de EA (p.e. o escoger las formas más apropiadas de evaluación para favorecer el aprendizaje del alumnado). En la del CFMI (2005), además, se hace especial énfasis en la necesaria capacidad del docente de música de reflexionar acerca de la propia práctica y de los efectos de su acción como parte esencial de un proceso de EA eficaz.

3. METODOLOGÍA

3.1. Procedimiento

El punto de partida de esta investigación fue una propuesta validada de 10 competencias profesionales para el profesorado de música publicada en Carrillo y Vilar (2014). Las competencias de dicha propuesta se organizaron en torno a tres tipologías de competencias – transversales (CT), musicales (CM) y pedagógicas y/o didácticas (CP). En la Tabla 2 se sintetiza el contenido de cada competencia si bien la propuesta de competencias completa es consultable en Carrillo y Vilar (2014).

Tabla 2. Propuesta de competencias profesionales para el profesorado de música (síntesis)

Competencias profesionales en relación con:	
CT	C1. <i>El desarrollo profesional del docente</i> C2. <i>La actuación del docente en el aula</i> C3. <i>La actuación del docente en el marco del centro escolar</i> C4. <i>La actuación ética como docente</i>
CM	C5. <i>El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical</i> C6. <i>El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical</i> C7. <i>El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical</i>
CP	C8. <i>La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (EA)</i> C9. <i>La aplicación de las situaciones de EA</i> C10. <i>La adaptación de las secuencias de EA</i>

Con base a dicha propuesta, se elaboró un cuestionario electrónico que fue validado mediante la técnica de jueces. Siete personas expertas en los ámbitos de la investigación educativa, las competencias, la docencia de la educación musical y la inspección educativa participaron en la validación. El cuestionario resultante se estructuró en dos partes. En una primera parte se solicitó al profesorado diferentes datos de carácter sociodemográfico, académico-formativo y profesional que constituyeron las variables estructurales del estudio. En la segunda se pidió su opinión acerca de tres aspectos en relación con las 10 competencias incluidas en la propuesta: su importancia para el desarrollo de la profesión, su utilización en la práctica y la preparación recibida en la formación inicial para su ejercicio. En estudios anteriores, autores como Ballantyne (2005) o Pesquero *et al.* (2008) han utilizado pautas similares para recoger percepciones del profesorado acerca de competencias u otras habilidades

necesarias para la práctica profesional. Las opiniones en torno a los tres aspectos mencionados se valoraron con base a una escala Likert de 6 puntos comprendidos entre 0 y 5 y correspondientes a nada o nunca, muy poco/a o casi nunca, poco/a o poco a menudo, bastante o bastante a menudo, mucho/a o casi siempre y muchísimo/a o siempre.

Mediante el software informático SPSS versión 15.0 se llevaron a cabo dos tipos de análisis. El primero, de tipo descriptivo, permitió examinar las competencias profesionales mejor o peor valoradas por los docentes de música participantes. Los resultados fruto de este primer análisis fueron publicados en Carrillo y Vilar (2012). El segundo análisis, de carácter explicativo, permitió establecer una relación entre las 10 competencias profesionales para el docente de música (Tabla 2), o variables a explicar, con las variables estructurales por las que se preguntó en el cuestionario. A pesar de que en Carrillo y Vilar (2012) se esbozaron algunos resultados de este análisis – pues se vincularon los resultados referentes a los tres grandes bloques de competencias (CT, CM y CP) con las variables sexo, experiencia docente, etapa de ejercicio y titulación de acceso –, el grueso del estudio se expone en el punto 4 de este artículo. En él los resultados se vuelven a presentar agrupados por bloques o tipologías de competencias para lograr una mayor significación de los mismos.

3.2. Participantes

El cuestionario final se envió al profesorado de música de educación primaria y secundaria a través de un correo electrónico dirigido al total de centros públicos y concertados catalanes. De los 3.203² docentes de música que estaban impartiendo la asignatura de música en los centros educativos de Cataluña durante el curso 2008-2009, contestaron 443 docentes (13,8% de la población de estudio), lo que tras la aplicación de la fórmula para muestras finitas propuesta por Latorre, del Rincón y Arnal (2005: 85) se consideró una muestra válida y suficientemente representativa.

De los 443 docentes de música que contestaron al cuestionario, 282 (63%) ejercen como especialistas de música de primaria, 145 (33%) son profesores/as de música de secundaria y 16 (4%) trabajan en ambos niveles educativos. De los participantes, la mayoría son mujeres (74%), de entre 30 y 39 años (43,8%) y con una experiencia igual o superior a 11 años (52,6%). Un poco más de la mitad de los encuestados (51,2%) accedieron al cuerpo de docentes de música tras la realización de una Diplomatura de Maestro de Primaria y de cursos de formación en didáctica específica (ya

sea a través de una Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Musical o de un Postgrado de especialización en Educación Musical), 112 (25,3%) lo hicieron tras haber llevado a cabo estudios de música profesionales³ y cursos de formación en pedagogía y/o didáctica general (a través de una Diplomatura de Maestro de Primaria, un Curso de Aptitud Pedagógica o una Licenciatura en Pedagogía) y 36 (8,1%) empezaron a ejercer tras haber cursado solamente estudios de música profesionales.

La mayoría de los docentes encuestados (86,7%) trabaja en centros públicos de Cataluña situados en poblaciones de entre 10.000 y 100.000 habitantes (38,4%). Un porcentaje significativo de la muestra participante compagina su tarea principal como maestro o profesor de música en Primaria y/o Secundaria con otras tareas relacionadas con la docencia de otras materias (48,1%), con la docencia de la música en otras etapas educativas (55,1%) y también con otras responsabilidades complementarias como tutores de grupo (41,3%) o la gestión del centro (34,8%).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este punto se presentan y se discuten los resultados derivados del análisis explicativo llevado a cabo tras la recolección de opiniones de la muestra participante de docentes de música. Los resultados contemplan y explican las similitudes y diferencias de las percepciones en torno a la importancia, la utilidad y la formación recibida para el ejercicio de los tres bloques de competencias⁴ (CT, CM y CP) recogidas en la Tabla 2 en función de las siguientes variables: sexo, edad, experiencia docente, etapa de ejercicio, titulación de acceso, responsabilidades en el centro, titularidad del centro y dimensión de la población en la que se encuentra.

4.1. En función de la variable sexo

Como se puede observar en la Tabla 3, las mujeres valoran de forma más positiva que los hombres la importancia, la formación y la utilización en la práctica de las CT, las CM y las CP. De estos datos se desprende que el sexo influye en la valoración que los docentes realizan de las diferentes competencias, lo que está en línea con lo que apunta el trabajo de Pesquero *et al.* (2008), aunque ninguno de los dos estudios aporta datos concluyentes que justifiquen esta tendencia.

Tabla 3. Valoración de las competencias agregadas en función del sexo del profesorado

		Importancia concedida			Formación recibida			Utilización en la práctica		
		CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP
Hombre	Media	4,30	3,28	4,03	2,70	3,28	2,49	4,08	4,02	4,14
	Desv. típ.	,621	1,039	,707	,984	1,039	1,111	,549	,571	,549
Mujer	Media	4,49	3,29	4,34	2,94	3,29	2,78	4,27	4,09	4,28
	Desv. típ.	,654	1,007	,708	,990	1,007	1,173	,631	,740	,660
Total	Media	4,44	3,29	4,26	2,88	3,29	2,71	4,22	4,07	4,24
	Desv. típ.	,651	1,014	,720	,993	1,014	1,163	,615	,672	,641

4.2. En función de la variable edad

Al analizar los datos de la Tabla 4 se pone de manifiesto que los docentes más jóvenes (hasta 29 años) son quienes otorgan menor importancia y quienes perciben haber recibido menos formación en relación con las CM. Sin embargo, son estos docentes quienes dicen utilizar más estas competencias. Este dato, junto con las cifras de utilización de las CM por parte de los docentes de los diferentes grupos de edad, parece indicar que cuanto más joven es el docente mayor uso realiza de las competencias disciplinares en la práctica profesional. Una situación parecida se da con los docentes más mayores (50 años o más). A pesar de valorar menos la importancia y la formación recibida de las CT, el profesorado de 50 años o más es el que asegura realizar un mayor uso de dichas competencias. Estas cifras ponen de relieve que la edad parece influir de forma directamente proporcional sobre el uso que se hace de las CT en la práctica.

Las diferencias existentes entre las valoraciones que los docentes de los diferentes grupos de edad realizan en relación con la importancia, la formación y el uso de las CP son pequeñas. Sin embargo, se puede destacar que los docentes de entre 30 y 39 son quienes valoran de forma más positiva los tres aspectos por los que se pregunta en relación con estas competencias.

4.3. En función de la variable experiencia docente

De lo expuesto en la Tabla 5 se desprende que la experiencia docente influye en la valoración que los docentes realizan de las diferentes competencias agregadas. Los datos reflejan, por ejemplo, que cuanto menos experto es el docente, más importancia otorga a las CT. Al mismo tiempo, los docentes más noveles (4 años o menos de experiencia) son quienes aseguran realizar un menor uso de estas competencias, quizás porque comprenden aspectos más propios del ejercicio profesional en el contexto escolar a los que no han tenido suficiente tiempo para habituarse (por ejemplo la colaboración con otros docentes).

Por otro lado, los resultados ponen de manifiesto que a medida que el profesorado adquiere experiencia también aumenta la importancia que concede a las CM, lo que confirma que con la experiencia los docentes son cada vez más conscientes de la relevancia que tienen las competencias disciplinares de la materia que se imparte (Pesquero *et al.*, 2008). Sin embargo, son los docentes más noveles quienes indican utilizar más las CM en la práctica.

Tabla 4. Valoración de las competencias agregadas en función de la edad del profesorado (en años)

	Importancia concedida				Formación recibida				Utilización en la práctica			
	CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP
≤ 29	Media	4,47	3,21	4,20	3,00	3,21	2,79	4,16	4,21	4,18		
	Desv. típ.	,759	1,069	,838	,959	1,069	1,233	,730	,833	,796		
30-39	Media	4,47	3,35	4,30	2,93	3,35	2,81	4,22	4,15	4,27		
	Desv. típ.	,612	,992	,654	,939	,992	1,038	,579	,646	,580		
40-49	Media	4,40	3,26	4,30	2,79	3,26	2,49	4,22	3,96	4,23		
	Desv. típ.	,620	1,048	,728	,991	1,048	1,278	,602	,533	,638		
≥50	Media	4,38	3,23	4,13	2,70	3,23	2,68	4,26	3,75	4,23		
	Desv. típ.	,691	,963	,747	1,183	,963	1,200	,613	,639	,640		
Total	Media	4,44	3,29	4,26	2,88	3,29	2,71	4,22	4,07	4,24		
	Desv. típ.	,651	1,014	,720	,993	1,014	1,163	,615	,672	,641		

Tabla 5. Valoración de las competencias agregadas en función de la experiencia docente del profesorado (en años)

	Importancia concedida				Formación recibida				Utilización en la práctica			
	CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP
≤4	Media	4,49	3,18	4,23	2,83	3,18	2,76	4,08	4,16	4,24		
	Desv. típ.	,582	,946	,680	,971	,946	1,127	,599	,638	,591		
5 - 10	Media	4,45	3,29	4,24	2,98	3,29	2,83	4,26	4,12	4,27		
	Desv. típ.	,639	1,044	,669	,936	1,044	1,129	,523	,555	,594		
≥11	Media	4,42	3,32	4,28	2,83	3,32	2,62	4,23	4,01	4,22		
	Desv. típ.	,678	1,018	,762	1,032	1,018	1,191	,665	,747	,681		
Total	Media	4,44	3,29	4,26	2,88	3,29	2,71	4,22	4,07	4,24		
	Desv. típ.	,651	1,014	,720	,993	1,014	1,163	,615	,672	,641		

En último lugar, los docentes con mayor experiencia docente (11 años o más) son los que otorgan mayor importancia a las CP pero los que valoran de forma más negativa la formación recibida y la utilización en la práctica de estas competencias.

4.4. En función de la variable etapa de ejercicio

En la Tabla 6 se observa que los docentes de primaria son quienes otorgan mayor importancia a las CT y CP y quienes perciben haber recibido una formación mayor para el ejercicio de estas competencias. En cambio, el profesorado de secundaria, que asegura haber recibido mayor formación en relación con las CM es, al mismo tiempo, el colectivo que más importancia da a estas competencias. Estos datos pueden relacionarse al hecho de que mientras que el modelo de formación del profesorado de primaria hace mayor hincapié en cuestiones de carácter pedagógico y didáctico, además de otros aspectos transversales de la profesión, el de secundaria pone mayor énfasis en su dimensión disciplinar. De estos datos también se infiere que la importancia concedida a una tipología de competencias suele ser directamente proporcional a la formación recibida para el ejercicio de las mismas. Sin embargo, esta relación no se corresponde con los resultados referentes a su uso. Por ejemplo, en comparación con los docentes de secundaria, los maestros de primaria consideran que la utilización que realizan de las CM es mayor a pesar de que perciben haber recibido menos formación.

Por otro lado, los docentes que ejercen en ambos niveles educativos son los que aseguran utilizar más todas las competencias en la práctica. La necesidad de gestionar a diferentes grupos-clase y de colaborar con sus respectivos tutores, así como de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de un número importante de grupos y de adaptar los contenidos a los diferentes niveles en los que ejercen quizás expliquen estos datos. Sin embargo, en relación con el profesorado que sólo ejerce en un nivel educativo, los resultados revelan que estos docentes opinan haber recibido una formación menor para el ejercicio de las CT y las CP.

4.5. En función de la variable titulación de acceso

Los resultados que se exponen y se discuten aquí complementan los que se han comentado en el punto anterior, pues existe una relación directa entre etapa educativa de ejercicio y titulación de acceso al cuerpo de docentes de una u otra etapa. En la Tabla 7, las opciones 1-3 representan las titulaciones más comunes que permiten a los maestros acceder a

Tabla 6. Valoración de las competencias agregadas en función de la etapa de ejercicio del profesorado

	Importancia concedida			Formación recibida			Utilización en la práctica		
	CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP
Primaria	4,49	3,20	4,30	2,98	3,20	2,86	4,25	4,11	4,23
Media									
Desv. típ.	,644	1,011	,704	,886	1,011	1,064	,611	,674	,655
Secundaria	4,34	3,45	4,18	2,71	3,45	2,47	4,14	3,82	4,23
Media									
Desv. típ.	,669	,986	,770	1,111	,986	1,297	,619	,626	,625
Primaria y Secundaria	4,50	3,31	4,25	2,63	3,31	2,19	4,38	4,50	4,50
Media									
Desv. típ.	,516	1,195	,447	1,408	1,195	1,109	,619	,548	,522
Total	4,44	3,29	4,26	2,88	3,29	2,71	4,22	4,07	4,24
Media									
Desv. típ.	,651	1,014	,720	,993	1,014	1,163	,615	,672	,641

Tabla 7. Valoración de las competencias agregadas en función de la/s titulación/es de acceso al cuerpo de docentes

	Importancia concedida			Formación recibida			Utilización en la práctica			
	CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP	
1	Media	4,48	3,16	4,25	2,93	3,16	2,82	4,29	4,12	4,24
	Desv. típ.	,607	1,041	,674	,914	1,041	1,111	,582	,590	,565
2	Media	4,55	3,35	4,37	2,97	3,35	2,94	4,32	4,20	4,33
	Desv. típ.	,519	1,015	,622	,931	1,015	1,050	,533	,562	,546
3	Media	4,58	3,23	4,50	3,35	3,23	2,92	4,24	4,08	4,24
	Desv. típ.	,578	1,107	,510	,846	1,107	1,129	,523	,494	,625
4	Media	4,35	3,47	4,19	2,50	3,47	2,23	4,10	3,85	4,25
	Desv. típ.	,665	1,048	,728	1,093	1,048	1,280	,612	,613	,659
5	Media	4,14	3,33	3,83	2,86	3,33	2,50	3,81	3,22	4,03
	Desv. típ.	1,018	1,171	1,056	1,175	1,171	1,207	,946	1,394	1,017
Total	Media	4,44	3,30	4,25	2,86	3,30	2,70	4,21	4,05	4,25
	Desv. típ.	,655	1,054	,723	1,005	1,054	1,174	,629	,678	,654

1. Diplomatura de maestro especialista en Educación Musical o (Diplomatura de maestro –cualquier especialidad– + Postgrado de especialización en Educación Musical)

2. Diplomatura de maestro especialista en Educación Musical o (Diplomatura de maestro –cualquier especialidad– + Postgrado de especialización en Educación Musical) + estudios profesionales de música (Grado Medio o Profesional de Música/ Grado Superior de Música/ Licenciatura en Ciencias de la Música)

3. Diplomatura de maestro –cualquier especialidad– + estudios profesionales de música (Grado Medio o Profesional de Música/ Grado Superior de Música/ Licenciatura en Ciencias de la Música)

4. Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) o Licenciatura en Pedagogía + estudios profesionales de música (Grado Medio o Profesional de Música/ Grado Superior de Música/ Licenciatura en Ciencias de la Música)

5. Estudios profesionales de música (Grado Medio o Profesional de Música/ Grado Superior de Música/ Licenciatura en Ciencias de la Música)

la etapa primaria, mientras que las opciones 4 y 5 suponen las titulaciones más habituales para ejercer en la secundaria.

Como se puede observar en dicha Tabla, los docentes que han cursado una diplomatura de maestro de primaria (opciones 1-3) son quienes valoran de forma más positiva la importancia, la formación y la utilización en la práctica de las CT y CP. En cambio, el profesorado que sólo ha realizado estudios de música profesionales (opción 5) es el grupo que otorga menor importancia a dichas competencias. En el otro extremo, los docentes que no han cursado estudios musicales profesionales (opción 1) son los que valoran de forma más negativa la importancia y la formación recibida en relación con las CM.

Como ya se ha comentado en el punto anterior, en la valoración de las diferentes competencias agregadas en función de la titulación de acceso se vuelve a poner de relieve que el uso que se realiza de dichas competencias no siempre es directamente proporcional a la formación recibida. Por ejemplo, los docentes que sólo han realizado estudios musicales profesionales (opción 5) son quienes aseguran utilizar menos todas las competencias por las que se pregunta en el cuestionario, también las CM. Como ya se comentó en Carrillo y Vilar (2012), este dato podría indicar que una formación específica en una disciplina no asegura que las competencias en relación con el contenido se vayan a aplicar a menos que dichas competencias vayan acompañadas de una preparación didáctica que permita aplicarlas de forma eficaz en la práctica.

4.6. En función de la variable responsabilidades del profesorado en el centro

En la Tabla 8 se observa que los docentes que compaginan su tarea docente con la de tutoría de grupo u otra actividad de gestión utilizan más los tres tipos de competencias que aquellos que no tienen ninguna responsabilidad adicional. A pesar de que las diferencias son muy poco significativas y por tanto no pueden extraerse tendencias concluyentes, se hace necesario destacar que las valoraciones acerca de la importancia y la utilización en la práctica de las CT por parte de los docentes que ejercen algún tipo de estas dos actividades son ligeramente superiores a las del resto de docentes. El hecho de que los tutores de grupo tengan que abordar un número mayor de aspectos relacionados con la gestión del grupo-clase o que los docentes que ejercen tareas de gestión tengan que colaborar de forma habitual con el resto del equipo docente podría explicar estos resultados.

Tabla 8. Valoración de las competencias agregadas en función de si compagina su tarea docente con la de tutoría de grupo o con otra actividad de gestión

		Importancia concedida			Formación recibida			Utilización en la práctica			
		CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP	
Tutoría	No	Media	4,48	3,23	4,27	2,90	3,23	2,70	4,21	4,07	4,23
		Desv. típ.	,666	1,007	,717	,956	1,007	1,113	,640	,701	,680
	Sí	Media	4,39	3,36	4,25	2,84	3,36	2,72	4,23	4,08	4,24
		Desv. típ.	,627	1,022	,726	1,046	1,022	1,234	,579	,620	,579
	Total	Media	4,44	3,29	4,26	2,88	3,29	2,71	4,22	4,07	4,24
		Desv. típ.	,651	1,014	,720	,939	1,014	1,163	,615	,672	,641
Gestión	No	Media	4,39	3,33	4,24	2,91	3,33	2,78	4,12	4,06	4,21
		Desv. típ.	,675	,968	,712	,970	,968	1,090	,625	,713	,664
	Sí	Media	4,53	3,21	4,31	2,81	3,21	2,58	4,39	4,08	4,29
		Desv. típ.	,596	1,095	,735	1,036	1,095	1,282	,556	,686	,597
	Total	Media	4,44	3,29	4,26	2,88	3,29	2,71	4,22	4,07	4,24
		Desv. típ.	,651	1,014	,720	,993	1,014	1,163	,615	,672	,641

4.7. En función de la variable titularidad del centro

Como se puede observar en la Tabla 9, los docentes de música que ejercen en los centros privados valoran de forma más positiva la importancia, la formación recibida y la utilización en la práctica de las CT, CM y las CP. Especialmente remarcable es la diferencia existente en las valoraciones que ambos grupos conceden a la importancia de las CM y la formación recibida en relación con las CT. Más allá de estos resultados, las diferencias existentes entre las valoraciones de los docentes de ambos centros en lo que concierne a la importancia, la formación y el uso de todas las competencias por las que se les pregunta en el cuestionario es tan pequeña que se hace difícil extraer cualquier tipo de tendencia o conclusión en relación con estos datos.

4.8. En función de la variable dimensión de la población del centro

Los docentes que ejercen en centros de poblaciones de menos de 1.000 habitantes son quienes menos valoran la importancia, la formación y la utilización en la práctica de las competencias agregadas (Tabla 10). Quizás esta tendencia se explique por las complejidades intrínsecas a la escuela rural, común en este tipo de poblaciones, en la que el profesorado de cada aula debe ser capaz de atender a alumnado de diferentes niveles educativos y de gestionar su aprendizaje de forma eficaz.

Las diferencias más significativas respecto a las valoraciones que estos y el resto de docentes realizan de las diferentes competencias se dan en los resultados referentes a la importancia y a la formación recibida en relación con las CM. En relación con el resto de profesorado, los docentes de las poblaciones más pequeñas son los que otorgan menos importancia a estas competencias y los que opinan haber sido menos preparados para su práctica.

Tabla 9. Valoración de las competencias agregadas en función de la titularidad del centro de ejercicio

	Importancia concedida			Formación recibida			Utilización en la práctica		
	CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP
Público	4,43	3,22	4,26	2,83	3,22	2,68	4,21	4,06	4,23
Media	,655	1,018	,723	,987	1,018	1,171	,619	,700	,648
Privado	4,48	3,74	4,28	3,16	3,74	2,84	4,26	4,13	4,32
Media	,628	,870	,696	1,005	,870	1,121	,600	,458	,601
TOTAL	4,44	3,29	4,26	2,88	3,29	2,71	4,22	4,07	4,24
Media	,651	1,015	,718	,994	1,015	1,164	,616	,674	,642

**Tabla 10. Valoración de las competencias agregadas en función de la población del centro
(en número de habitantes)**

	Importancia concedida				Formación recibida				Utilización en la práctica			
	CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP	CT	CM	CP
<1.000	Media	4,24	2,88	4,12	2,74	2,88	2,53	4,03	3,64	4,13		
	Desv. típ.	,987	1,274	,977	1,109	1,274	1,237	,948	1,216	1,116		
1.000-10.000	Media	4,49	3,43	4,28	2,91	3,43	2,84	4,26	4,27	4,19		
	Desv. típ.	,589	,885	,687	,939	,885	1,085	,589	,516	,534		
10.001-100.000	Media	4,45	3,26	4,27	2,94	3,26	2,68	4,22	4,07	4,30		
	Desv. típ.	,596	1,012	,695	,940	1,012	1,138	,608	,604	,614		
>100.000	Media	4,42	3,28	4,26	2,77	3,28	2,65	4,22	3,92	4,22		
	Desv. típ.	,668	1,046	,710	1,093	1,046	1,262	,523	,664	,615		
Total	Media	4,44	3,29	4,26	2,88	3,29	2,71	4,22	4,07	4,24		
	Desv. típ.	,651	1,014	,720	,993	1,014	1,163	,615	,672	,641		

5. CONCLUSIÓN

En este estudio se han presentado las percepciones de una muestra amplia de docentes catalanes acerca de la importancia, la formación recibida y la utilización en la práctica de tres tipologías de competencias establecidas en una propuesta elaborada previamente (Carrillo y Vilar, 2014) y se han vinculado dichas competencias con distintas variables estructurales de carácter sociodemográfico, académico-formativo y profesional. Los resultados que se han presentado y comentado en el punto 4 de este artículo, no obstante, corresponden a las diferencias muestrales y éstas no son suficientemente significativas para extrapolarlas a toda la población. Asimismo, como ya se ha ido discutiendo en cada caso, los resultados en relación con cada segmento de la muestra tampoco han sido siempre suficientemente significativos para establecer tendencias concluyentes en relación con cada variable presentada. A pesar de estas limitaciones, a continuación se describen las aportaciones más relevantes que realiza este estudio y se presentan algunas de sus implicaciones sobre la formación y la práctica profesional de los docentes de música.

En primer lugar se ha puesto de manifiesto que la formación que el profesorado recibe durante sus programas de formación inicial influye de forma determinante sobre la importancia que otorga a las diferentes competencias, aunque no sobre su uso en la práctica. Es decir, se ha podido observar que los docentes de primaria, cuya formación enfatiza en la dimensión pedagógica y didáctica de su preparación, son los que conceden mayor importancia a las CP, mientras que los de secundaria, cuya preparación focaliza más en su dimensión musical, son quienes otorgan mayor importancia a las CM. Sin embargo, en este estudio se ha evidenciado que disponer de una formación disciplinar no es suficiente para llevar a cabo una enseñanza eficaz del contenido de la materia. A pesar de que las CM se consideran imprescindibles para un ejercicio satisfactorio de la profesión, las opiniones de los docentes participantes han demostrado que estas deben poder ir acompañadas de un buen conocimiento de la didáctica que garantice que dichas competencias se aplicarán de forma eficaz en la práctica.

En segundo lugar, en este estudio se han evidenciado las particularidades de determinados docentes y se ha vislumbrado la necesidad de que dichos docentes reciban acciones formativas concretas que les permitan abordar los retos que suponen ciertas situaciones a las que algunos

deben enfrentarse en su ejercicio profesional diario (por ejemplo, compaginar la tarea docente con otras responsabilidades en el marco del centro escolar o ejercer en escuelas rurales con aulas multigrado). Sin ir más lejos, este estudio ha sugerido la necesidad de que los docentes noveles puedan disfrutar de un proceso eficaz de inducción al contexto escolar que les permita desarrollar todas aquellas competencias que requieren de la práctica profesional en el centro educativo para poder ser realmente adquiridas (especialmente las relacionadas con las CT).

Finalmente, se han puesto de relieve determinadas tendencias que ni con los datos obtenidos a través de este estudio, ni mediante la contrastación de estos resultados con los obtenidos en estudios similares, no ha sido posible poder explicar. Sería el caso de las valoraciones realizadas por el profesorado en función de las variables estructurales sexo, titularidad del centro y dimensión de la población, de los que sería interesante disponer de datos complementarios que ayudaran a comprender el porqué de dichas tendencias para poder contribuir a mejorar la formación y la práctica de los profesionales sujetos a estas particularidades.

Notas

1. Los referentes teóricos que se presentan en este punto complementan los ya aportados por las autoras en estudios previos acerca de esta temática (v. Carrillo & Vilar, 2012; Carrillo & Vilar, 2014; Carrillo, 2015).
2. Dato proporcionado por el servicio de estadística del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Este número incluye el total de maestros de música que ejerce en los centros de educación primaria – públicos y concertados – de Cataluña (2.505) y el total de profesores que imparte la asignatura de música en los centros de secundaria públicos catalanes (698). El Departament d'Ensenyament no dispone de datos de los centros concertados de esta etapa.
3. En este estudio nos referimos a *estudios de música profesionales* para denominar cualquiera de las siguientes titulaciones: Grado Medio o Profesional de Música, Grado Superior de Música y Licenciatura en Ciencias de la Música.
4. A partir de ahora, competencias agregadas.

Referencias Bibliográficas

- ADDESSI, Anna Rita. 2005. "Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola de base" en Antonella Coppi (Ed.). **Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale**. pp. 9-23. Università de Modena e Reggio Emilia. Morlacchi, Perusina (Italia).
- ALLANTYNE, Julie. 2005. Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. Tesis doctoral, Queensland University of Technology (Australia). Disponible en http://eprints.qut.edu.au/16074/1/Julie_BallantyneThesis.pdf. Consultado el 10.07.2016.
- CANO, Elena. 2005. **Com millorar les competències dels docents**. Editorial Graó. Barcelona (España).
- CARBAJO, Concha. 2009. El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales. Tesis doctoral, Universidad de Murcia (España). Disponible en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079>. Consultado el 10.07.2016.
- CARRILLO, Carmen. 2015. Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. **Revista Internacional de Educación Musical**. Nº3: 11-21. Disponible en <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52/18>. Consultado el 10.07.2016.
- CARRILLO, Carmen y VILAR, Mercé. 2014. El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. **Lista Electrónica Europea de Música en la Educación**. Nº33. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>. Consultado el 10.07.2016.
- CARRILLO, Carmen y VILAR, Mercé. 2012. Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. **Cultura & Educación**. Vol. 3. Nº 24: 319-335.
- CENTRE DE FORMATION DES MUSICIENS INTERVENANTS. 2005. Musicien intervenant à l'école. Disponible en <http://cfmi.formation.univ-lille3.fr/pdf/refDUMISTE.pdf>. Consultado el 10.07.2016.
- DARLING-HAMMOND, Linda. 1997. The quality of teaching matters most. **Journal of staff development**. Vol. 1. Nº 18: 38-41.
- KLOTMAN, Robert (Ed.) 1972. **Teacher Education in Music. Final report**. Music Educators National Conference. Washington-D.C. (Estados Unidos).
- LATORRE, Antonio; DEL RINCÓN, Delio y ARNAL, Justo. 2005. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Ediciones Experiencia. Barcelona (España).

- LEONG, Samuel. 1995. "A Competency Profile of the Music Teacher" en LEE, H. y BARRET, M. (Eds.). **Honing the Craft: improving the quality of Music Education**. pp. 137-145. Artemis Publishing. Hobart (Australia).
- LÉVY-LEBOYER, Claude. 2003. **Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas**. Gestión 2000. Barcelona (España).
- MARCHESI, Álvaro. 2007. **Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores**. Alianza Editorial. Madrid (España).
- MOUNTFORD, Richard. 1976. Competency-based teacher education: the controversy and a synthesis of related research in music from 1964 to 1974. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. N° 46: 1-11.
- MUSIC EDUCATION NETWORK. 2009. meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training. Vienna: Institut für Musikpädagogik. Disponible en <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>. Consultado el 10.07.2016.
- PERRENOUD, Philippe. 2004. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Editorial Graó. Barcelona (España).
- PESQUERO, Encarnación; SÁNCHEZ, María E.; GONZÁLEZ, Mairena; MARTÍN, Rosa; GUARDIA, Soledad; CERVELLÓ, Josep; FERNÁNDEZ, Pilar; MARTÍNEZ, Mercedes y VARELA, Paloma. 2008. Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. **Revista española de pedagogía**. N° 241: 447-466.
- OCDE. 2005. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. OCDE. París (Francia).
- ROHWER, Debbie y HENRY, Warren. 2004. University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. **Journal of Music Teacher Education**. Vol. 2. N° 13: 18-27.
- TEACHOUT, David. 1997. Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. **Journal of Research in Music Education**. Vol. 1. N° 45: 41-50.
- TEJADA, José. 1999. Acerca de las competencias profesionales (II). **Herramientas**. N° 57: 8-14.