



# EL PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE DE MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

## La creación musical desde una aproximación basada en competencias

THE PROFESSIONAL PROFILE OF MUSIC TEACHER IN SECONDARY EDUCATION

Musical creation from a competence-based approach

VICENTE CASTRO-ALONSO <sup>1</sup>, ROCÍO CHAO-FERNÁNDEZ <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade da Coruña, España

---

### KEYWORDS

*Musical Education  
Secondary Education  
Teacher  
Teacher Training  
Musical Creation  
Competence  
Professional Profile*

---

### ABSTRACT

*Music teacher in secondary school assumes a training itinerary that favors the development of technical-musical skills over the didactic-pedagogical ones. This study analyzes the perception of teachers in Galicia regarding their training for musical creation, with respect to the rest of musical, transversal and pedagogical competences. Through an exploratory study through a questionnaire, it is concluded that creation is conceived as one of the least priority aspects, as well as one of the least mobilized in practice. This enables the design of new research and training lines in the field of teacher training.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Educación Musical  
Educación Secundaria  
Profesorado  
Formación del Profesorado  
Creación Musical  
Competencia  
Perfil Profesional*

---

### RESUMEN

*El docente de Música en secundaria asume un itinerario formativo que privilegia el desarrollo de capacidades técnico-musicales sobre lo didáctico-pedagógico. Este estudio analiza la percepción del profesorado en Galicia en lo que respecta en su capacitación para la creación musical, respecto al resto de competencias musicales, transversales y pedagógicas. Mediante un estudio exploratorio a través de cuestionario, se concluye que la creación es concebida como uno de los aspectos menos prioritarios, así como uno de los menos movilizados en la práctica. Ello posibilita el diseño de nuevas líneas investigativas y formativas en el ámbito de la formación del profesorado.*

Recibido: 12/ 07 / 2022

Aceptado: 10/ 09 / 2022

## 1. Introducción

En el ámbito de las Enseñanzas de Régimen General las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje inherentes a las materias musicales adquieren un carácter único e irremplazable (Ballantyne, 2001; Hodges, 2000). La escucha analítica, la interpretación instrumental o vocal, la danza, la improvisación o la composición exigen, asimismo, de un tipo de profesorado especialista específicamente formado tanto en lo técnico como en lo pedagógico. En lo que respecta al perfil académico mayoritario entre el cuerpo de profesores de música en enseñanza secundaria, el componente técnico tiende a constatarse como hegemónico (Carrillo, 2012; Hernández-Portero, 2014; Lage Gómez, 2016), principalmente desde los estudios superiores en interpretación o la musicología (Colás-Bravo y Hernández-Portero, 2017). A ello contribuye el tipo de requerimiento exigido por la administración en el acceso al cuerpo de docentes en secundaria -el ya extinto Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) o el vigente Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato- convirtiéndose, en la mayoría de los casos, en el único contacto con lo pedagógico. Desde la psicología y la sociología diversos autores/as han analizado cómo dicha preponderancia técnica tiende a propiciar un choque de expectativas o *praxis shock* durante los primeros pasos del docente en su centro de trabajo (Ballantyne, 2005; Ballantyne y Packer, 2004; Kelchtermans y Ballet, 2002; Mark, 1998), dando continuismo a ciertas preconcepciones educativas directamente asumidas desde los roles de comportamiento de sus antiguos profesores/as (Bouij, 2004; Gillespie y Hamann, 1999; Isbell, 2008; Mark, 1998; Duling, 2000; Roberts, 1991).

Habitualmente se relaciona instintivamente la creatividad con las materias musicales. Sin embargo, el énfasis de una instrucción encaminada a los resultados (Conejo, 2012; Ramírez-Hurtado, 2017) tiende a privilegiar una práctica educativa que prepondera un tipo de metodologías de corte reproductivo, circunscrita a la audición, la memorización y reproducción de partituras y/o la impartición de contenidos teóricos e históricos (Giráldez, 2007; Lage Gómez, 2016; Murillo et al., 2019). La generación o expresión de ideas musicales a través de la creación musical se sitúa como uno de los contenidos más deficitarios en tiempo de dedicación en el ámbito de la enseñanza secundaria (Zaragozá, 2009). La creación musical en el aula cuenta con una desarrollada tradición en el ámbito anglosajón, si bien en España obtuvo su definitiva inclusión curricular mediante la LOGSE en 1990. Las limitaciones materiales y temporales inmanentes al área musical -elevados ratios, falta de instrumental o de instalaciones acondicionadas, la escasa presencia lectiva en los horarios escolares, etc.- se sitúan entre los principales factores condicionantes a su aletargamiento (Arriaga et al., 2022; Lage Gómez, 2016; Yelo Cano, 2021; Zaragozá, 2009). Sin embargo, en última instancia, es el docente quien determina su proyección en el aula, en gran parte condicionado/a por el tipo de experiencias y preceptos heredados de su formación inicial. En este sentido, ciertos profesores/as asumen la creación musical en el aula de secundaria como un objeto demasiado pretencioso (Lage Gómez, 2016; Odena y Welch, 2009) o como una incitación al desorden (Paynter, 1999), inclusive admitiendo cierta inquietud o temor ante la falta de control o el miedo a lo desconocido (Arriaga et al., 2022).

En aras de asumir un estudio exploratorio acerca de la percepción del docente de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia en lo relativo a su capacitación para la creación musical, el movimiento *Competency-Based Teacher Education* establece los cauces necesarios hacia dicho fin. El establecimiento del perfil profesional del docente a través de referenciales o listados de competencias “deseables” sitúa su origen a finales de los años 50 en EE. UU., mediante el trabajo de Baird (1958) o de Clinton (1962). En este sentido, los referenciales de competencias responden a un propósito evaluativo de la calidad docente, pudiendo devenir en guías para su desarrollo profesional (Carrillo, 2012), a partir de la identificación de aquellos aspectos en los que el profesorado solicita un mayor apoyo. En lo que respecta a la medición competencial de la creación musical, entendida como el conjunto de actividades vinculadas con la composición, la improvisación y la realización y arreglos (Giráldez, 2007), la Tabla 1 sintetiza los principales referenciales internacionales que la han contemplado en sus diversas dimensiones.

En territorio español Carrillo y Vilar (2009; 2014) establecen un listado de 10 competencias para el docente de música de educación primaria y secundaria, previa fundamentación literaria, consulta sistemática de profesionales y validación mediante especialistas. En primer lugar, entre aquellas consideradas como transversales o comunes al resto del profesorado, se sitúan el desarrollo profesional del docente (C1), su actuación en el aula (C2), su actuación en el marco del centro escolar (C3) y su actuación ética (C4). En segundo lugar, en lo que atañe a las competencias específicamente musicales, distinguen entre aquellas basadas en el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5), la interpretación (C6) o la creación (C7). Finalmente, contemplan competencias de corte didáctico o pedagógico inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, relativas a la planificación (C8), la conducción y evaluación (C9) y la adaptación a las necesidades del alumnado (C10).

**Tabla 1.** Presencia de la creación musical en los principales referenciales internacionales de competencias para el docente de música en educación secundaria

	Composición	Improvisación	Arreglos
<b>Baird (1958)</b>			
<b>Clinton (1962)</b>		-	
<b>Klotman et al. (1972)</b>			
<b>Taebel (1980)</b>			
<b>Ballantyne y Packer (2004)</b>		-	-
<b>CFMI (2005)</b>	-		

Fuente(s): Elaboración propia.

Tomando como referencia dicho listado de competencias, el presente estudio acomete el establecimiento del perfil del profesorado en activo de la Comunidad Autónoma de Galicia. Ello posibilita contribuir hacia el establecimiento de propuestas de mejora en la capacitación del profesorado -tanto en formación como en activo-, orientadas desde las necesidades o limitaciones expresadas. Asimismo, permite constatar el tipo de preparación que el docente de secundaria admite para la creación y la importancia que le otorga en su día a día profesional, como acicate al deficiente estado constatado en la revisión de la literatura.

## 2. Objetivos

El propósito del presente estudio no reside en analizar el estado en que se encuentra la creación musical en el aula de secundaria, sino más bien conocer la importancia que su profesorado le otorga, en relación con el resto de las competencias profesionales contempladas (Carrillo y Vilar, 2009; 2014). Por ello, se establecen los siguientes objetivos:

Analizar el nivel de capacitación técnica para la creación musical que el profesorado afirma poseer en base a su formación inicial.

Analizar el grado de relevancia que el profesorado otorga a su capacitación técnica para la creación musical en cuanto a su ejercicio ideal como profesional.

Analizar el grado de utilización práctica o destreza que el profesorado concede a la creación musical desde su plano personal.

Se analiza, por tanto, el componente técnico que atesora el docente en cuanto a la creación musical, en base a la triangulación de tres dimensiones de estudio.

## 3. Metodología

Esta investigación actúa como primera fase exploratoria de un diseño de investigación diagnóstica que aborda la capacitación del profesorado desde una perspectiva tanto técnica como pedagógica. En este caso, se plantea desde una perspectiva cuantitativa, a modo de estudio panorámico del sentir profesional del docente de música, al amparo metodológico del *Competence-Based Approach*. La tradición de los estudios profesionales basados en competencias proporciona un extensivo recurso en el establecimiento de cuestionarios (Baird, 1958; Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2012, 2016; Clinton, 1962; Leong, 1999; Taebel, 1980; Teachout, 1997; Rohwer y Henry, 2004), mediante el recurso de escalas tipo Likert (Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2012, 2016; Leong, 1999; Taebel, 1980; Teachout, 1997; Rohwer y Henry, 2004). En este sentido, el cuestionario otorga la posibilidad de acceder a un gran número de profesionales, en este caso, estableciendo una panorámica de un cuerpo de profesores escasamente documentado.

### 3.1. Instrumento de recogida de datos

El presente estudio adapta el cuestionario *Competencias Profesionales del Docente de Música* (CPDM) de Carrillo y Villar (2012; 2016). Su adecuación responde a propósitos investigativos, en base al referencial de 10 competencias descritas, y su fundamentación científica, a través de una validación del instrumento mediante técnica de jueces y su evaluación y certificación por publicaciones indexadas en JCR y SJR (Carrillo y Villar, 2012; 2014) y a través de una tesis doctoral (Carrillo, 2012). Su puesta en práctica en la Comunidad Autónoma de Cataluña ampara una mayor sintonía legislativa y sociocultural que en los casos internacionales (Baird, 1958; Ballantyne y Packer, 2004; Clinton, 1962; Leong, 1999; Taebel, 1980; Teachout, 1997; Rohwer y Henry, 2004), además de contemplar expresamente las 3 dimensiones propuestas para la creación musical (composición, improvisación y realización de arreglos).

El cuestionario CPDM consta de cuatro principales partes: 1) la toma de datos demográficos, profesionales y académicos; 2) un primer bloque que analiza la importancia concedida a cada una de las 10 competencias,

mediante un ítem en escala Likert de 6 puntos (0 a 5) por cada competencia; 3) un segundo bloque que analiza el grado de preparación asumido para cada una de las 10 competencias en base a la formación inicial del encuestado/a, mediante un ítem en escala Likert de 6 puntos (0 a 5) por cada competencia; y 4) un tercer bloque que analiza el nivel de destreza o de uso práctico asumido para cada competencia, mediante un cómputo de 87 ítems en escala Likert de 6 puntos (0 a 5).

El proceso de adaptación del instrumento original contempla su traducción al castellano y la personalización al contexto gallego en lo que respecta a las opciones de titulaciones académicas, de centros de educación superior, de formación permanente y de ubicación del centro de trabajo. También se precisa su redacción en cuanto a una población exclusiva de profesorado de educación secundaria. La adaptación asume como denominación el cuestionario *Competencias Profesionales del Docente de Música en Educación Secundaria (Galicia)* (CPDMESG).

### 3.2. Población y descripción de la muestra

Como primer paso en el establecimiento de la población de estudio se solicita un censo de profesores/as en activo a la Secretaría Xeral Técnica de la Xunta de Galicia, determinándose un total de 410 profesionales en centros de titularidad pública. Sin embargo, se desconoce el número exacto de docentes que desempeñan su labor en centros públicos y privados. En línea con la legislación vigente sobre protección de datos personales, se efectúa una búsqueda de los centros disponibles a través de la aplicación informática de la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidade de la Xunta de Galicia. La Tabla 2 establece el recuento total de centros educativos por provincia y según su tipología.

**Tabla 2.** Centros educativos de enseñanza secundaria en Galicia (2020-2021)

	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total (Porcentaje/ Tipo centro)
<b>CPR</b>	59	18	23	76	176 (35,1%)
<b>CPI</b>	28	12	8	16	64 (12,8%)
<b>IES</b>	103	37	25	85	250 (49,9%)
<b>EFAG</b>	2	0	0	0	2 (0,4%)
<b>EPA</b>	3	1	1	3	8 (1,6%)
<b>Cen. Pub.</b>	0	1	0	0	1 (0,2%)
Total (Porcentaje/ Provincia)	195 (38,9%)	69 (13,8%)	57 (11,4%)	180 (35,9%)	501 (100%)

Fuente(s): Elaboración propia.

La provincia de A Coruña acumula el mayor número de centros educativos (38,9%), seguida de Pontevedra (35,9%), Lugo (13,8%) y, por último, Ourense (11,4%). El listado de centros contempla Institutos de Enseñanza Secundaria (IES: 49,9%), Centros Privados-Concertados (CPR: 35,1%), Colegios Públicos Integrados (CPI: 12,8%), centros de Educación de Personas Adultas (EPA: 1,6%), Escuelas Familiares Agrarias de Galicia (EFAG: 0,4%) y otros centros públicos (Cen. Pub.: 0,2%).

Una vez confeccionado un directorio con los correos electrónicos institucionales de cada uno de los 501 centros educativos, se difunde el cuestionario CPDMESG al total de la población, mediante un muestreo de voluntarios/as o por invitación (Mendieta Izquierdo, 2015). La participación cuenta con un total de 112 docentes, siendo mayoritariamente profesoras (57,1%). La franja de edad predominante se sitúa entre los 40 y 49 años (59,8%), seguida de los profesionales de 50 o más años (25,9%). En cuanto a la participación por provincias, A Coruña alcanza el mayor porcentaje de participación (48,2%), seguida por Pontevedra (30,4%), Lugo (11,6%) y Ourense (9,8%); si bien cabe la posibilidad de una obtención de respuestas de más de un docente por centro, los porcentajes por provincia guardan coherencia con la distribución total de instituciones educativas disponibles para el curso 2020/2021 (Tabla 2). Por otra parte, un 80,4% de respuestas son pertenecientes a profesionales que ejercen en centros de públicos; en este sentido, sin embargo, la participación no guarda una coherencia con los porcentajes de centros existentes en Galicia (Tabla 2), advirtiéndose una baja participación por parte de los profesionales de centros privados o concertados (19,6%).

La distribución de edades se traduce en una mayor presencia de profesorado titular de la plaza o en disposición de un contrato indefinido (85,7%), así como de docentes experimentados con un recorrido profesional de 11 o más años en educación secundaria (86,6%). Entre las principales funciones desempeñadas más allá de la impartición de docencia musical en la ESO destacan la función tutorial (50,9%), la docencia en asignaturas extra musicales en secundaria (47,3%), la impartición de las materias musicales en bachillerato (42,9%) o la participación en la gestión del centro (30,4%). El profesorado de la muestra desempeña su labor mayoritariamente en centros ubicados en poblaciones entre 10.000 y 100.000 habitantes (41,1%) o de entre 1.000 y 10.000 habitantes (34,8%), asumiendo un nivel socioeconómico y cultural medio en su alumnado (75,9%).

En lo que respecta a su formación inicial, las titulaciones más recurrentes entre los participantes son las siguientes: el grado Superior de Música en interpretación o análogos (48,2%), el Curso de Aptitud Pedagógica (45,5%), la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música (25,0%), el Grado en Educación Primaria o análogos (16,1%), la Licenciatura en Historia con especialidad en Historia del Arte (10,7%) o el grado Superior de Música en pedagogía (10,7%). Desde punto de vista territorial, la mayoría del profesorado formado en enseñanzas artísticas superiores (Conservatorios Superiores) ha desarrollado su periplo formativo de forma exclusiva en Galicia (54,5%); sin embargo, los profesionales con una formación exclusivamente universitaria han cursado mayoritariamente sus estudios parcial o exclusivamente en el resto de España (51,4%), siendo las opciones más recurrentes la Universidad de Oviedo (18,8%), la Universidad de Salamanca (7,1%) o la Universidad de La Rioja (3,6%). Finalmente, en lo que respecta a las opciones de formación continua más habituales en la participación de profesores/as, destacan aquellas organizadas por los servicios territoriales (75,9%), por conservatorios de música (67,9%) o por universidades (63,4%). Los cursos de formación en el método Orff se consolidan como los más comunes (38,4%), seguidos por Kodály (25,0%).

### 3.3. Análisis estadístico

El análisis del cuestionario CPDMESG se efectúa mediante el software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 27. El instrumento arroja un Alfa de Cronbach de 0,962, en favor de la correlación de las respuestas a los ítems del cuestionario.

En base a las dimensiones de cada uno de los tres principales bloques del cuestionario, se establece una distinción en el análisis de las variables en función de su naturaleza cuantitativa. Por una parte, las variables derivadas de la preparación asumida por el profesorado (PREP) y la importancia concedida en el ámbito de su desarrollo profesional (IMP) son analizadas a través de análisis no paramétricos (Test de los rangos con signo de Wilcoxon), al tratarse de variables discretas o en rangos. En este sentido, los resúmenes numéricos son complementados mediante la inclusión de los valores de la mediana, los rangos y los percentiles  $P_{25}$ ,  $P_{50}$  y  $P_{75}$ . Por otra parte, las variables vinculadas al uso práctico de cada competencia (USO) responden a variables continuas, fruto del sumatorio sistematizado de cada una de las dimensiones intrínsecas a cada competencia (Carrillo y Vilar, 2014). Por ello, son analizadas a través de métodos paramétricos, en este caso, la Prueba T para dos muestras relacionadas.

## 4. Resultados

En el proceso de una identificación idiosincrática de las preferencias y de las limitaciones detectadas por el propio profesorado en Galicia en cuanto a su capacitación profesional, el presente apartado recoge los principales resultados obtenidos mediante el cuestionario CPDMESG. Se subdivide en base a las tres dimensiones de este estudio: 1) el grado de capacitación técnica para la creación musical asumido por el profesorado en base a su formación inicial (PREP); 2) el nivel de relevancia profesional que los docentes conceden a su capacitación técnica para la creación musical (IMP); y 3) el grado de movilización práctica o habilidad que los profesores/as conceden a sus propias capacidades técnicas para la creación (USO). Hacia este fin, se establecen los porcentajes y frecuencias relativos a los ítems vinculados con la creación musical (PREP.C7, IMP.C7 y USO.C7), para posteriormente establecer el análisis inferencial relativo al existencia de diferencias significativas con respecto al resto de competencias profesionales.

### 4.1. Preparación en base a la formación inicial

En lo que respecta al sentir del profesorado en cuanto a su capacitación técnica para la creación musical en base a su formación inicial (Tabla 3), la mayoría (76,8%) asumen una preparación favorable: un 35,7% consideran estar “bastante” preparados, mientras que un 31,3% “mucho” y un 9,8% “muchísimo”. No obstante, ciertos profesionales admiten poseer “poca” (14,3%), “muy poca” (4,5%) o directamente ninguna (4,5%) capacitación para la composición, la improvisación o la realización de arreglos.

**Tabla 3.** Tabla de frecuencias para PREP.C7

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Nada</b>	5	4,5
<b>Muy poca</b>	5	4,5
<b>Poca</b>	16	14,3
<b>Bastante</b>	40	35,7
<b>Mucha</b>	35	31,3
<b>Muchísima</b>	11	9,8
<b>Total</b>	112	100,0

Fuente(s): Elaboración propia.

La Tabla 4 refleja el resumen numérico de las valoraciones de los participantes para el total de competencias. Los valores de las desviaciones típicas asumen una dispersión notable de los datos, constatada asimismo por un valor máximo de rango (5). Entre aquellas competencias para las que el profesorado se siente específicamente mejor preparado destacan el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha (PREP.C5,  $\bar{x} = 3,66 \pm 0,97$ ) y el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (PREP.C6:  $\bar{x} = 3,38 \pm 1,10$ ). Como tercera opción se sitúa precisamente el desarrollo de capacidades relativas a la creación musical (PREP.C7:  $\bar{x} = 3,14 \pm 1,19$ ), cuyo valor de la mediana desciende a 3 “bastante”. El resto de competencias asumen P25 reducido (2 “poco”), siendo asumido por aquellas competencias para las que los profesores/as se sienten menos preparados, las competencias transversales y pedagógicas: el desarrollo profesional del docente (PREP.C1:  $\bar{x} = 2,98 \pm 1,17$ ), la actuación ética (PREP.C4:  $\bar{x} = 2,93 \pm 1,40$ ), la actuación del docente en el aula (PREP.C2:  $\bar{x} = 2,85 \pm 1,42$ ), la planificación de las situaciones de EA (PREP.C8:  $\bar{x} = 2,81 \pm 1,26$ ), la adaptación de las secuencias de EA (PREP.C10:  $\bar{x} = 2,79 \pm 1,34$ ), la conducción y evaluación de las situaciones de EA (PREP.C9:  $\bar{x} = 2,76 \pm 1,27$ ) y la actuación del docente en el marco del centro escolar (PREP.C3:  $\bar{x} = 2,56 \pm 1,45$ ).

A través del análisis inferencial (Tabla 5) se extiende dicho ordenamiento, constatando una significativa superioridad de la capacitación formativa asumida para la creación musical (PREP.C7) con respecto a la otorgada a la actuación ética del docente (PREP.C4:  $Z = -1,69$ ,  $\rho = 0,046$ ), la actuación del docente en el aula (PREP.C2:  $Z = -2,33$ ,  $\rho = 0,010$ ), la planificación de las situaciones de EA (PREP.C8:  $Z = -3,19$ ,  $\rho < 0,001$ ), la adaptación de las secuencias de EA (PREP.C10  $Z = -3,26$ ,  $\rho < 0,001$ ), la conducción y evaluación de las situaciones de EA (PREP.C9:  $Z = -3,69$ ,  $\rho < 0,001$ ) y la actuación del docente en el marco del centro escolar (PREP.C3:  $Z = -4,29$ ,  $\rho < 0,001$ ).

No obstante, el análisis inferencial también constata una significativa menor preparación asumida con respecto a la interpretación ( $Z = -2,67$ ,  $\rho = 0,004$ ) o que, sobre todo, para la escucha ( $Z = -5,01$ ,  $\rho < 0,001$ ), como alude la Tabla 6.

**Tabla 4.** Resumen numérico para PREP

	PREP.C1	PREP.C2	PREP.C3	PREP.C4	PREP.C5	PREP.C6	PREP.C7	PREP.C8	PREP.C9	PREP.C10
<b>N</b>	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
<b>Media</b>	2,98	2,85	2,56	2,93	3,66	3,38	3,14	2,81	2,76	2,79
<b>Mediana</b>	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
<b>Des. Tip</b>	1,17	1,42	1,45	1,40	,97	1,10	1,19	1,26	1,27	1,34
<b>Rango</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>P<sub>25</sub></b>	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00
<b>P<sub>50</sub></b>	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
<b>P<sub>75</sub></b>	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Fuente(s): Elaboración propia.

**Tabla 5.** Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para variables con menores valoraciones que PREP.C7

	Z	Sig.
<b>PREP.C7-PREP.C1</b>	-1,34	,090
<b>PREP.C7-PREP.C2</b>	-2,33	,010*
<b>PREP.C7-PREP.C3</b>	-4,29	<,001*
<b>PREP.C7-PREP.C4</b>	-1,69	,046*
<b>PREP.C7-PREP.C8</b>	-3,19	<,001*
<b>PREP.C7-PREP.C9</b>	-3,69	<,001*
<b>PREP.C7-PREP.C10</b>	-3,26	<,001*

\* Existe una diferenciación significativa ( $\rho < 0,05$ )

Fuente(s): Elaboración propia.

**Tabla 6.** Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para variables con mayores valoraciones que PREP.C7

	Z	Sig.
<b>PREP.C7-PREP.C5</b>	-5,01	<,001*
<b>PREP.C7-PREP.C6</b>	-2,67	,004*

\* Existe una diferenciación significativa ( $\rho < 0,05$ )

Fuente(s): Elaboración propia.

Por todo ello, si bien el profesorado asume “bastante” capacitación técnica para la creación musical (PREP.C7:  $\bar{x} = 3,14 \pm 1,19$ ), especialmente con respecto a la faceta transversal y pedagógica, dicha percepción es significativamente inferior a la concedida tanto a la escucha como a la interpretación musical.

## 4.2. Relevancia personal

Este apartado analiza el tipo de competencias que el profesorado considera prioritarias para su ideal desempeño profesional en educación secundaria. En lo que respecta a la capacitación técnica para la composición, improvisación o realización de arreglos (Tabla 7), la mayoría de los participantes (89,3%) otorgan valoraciones positivas (“bastante” un 34,8%, “mucho” un 38,4% y “muchísimo” un 16,1%), mientras que tan solo un 9,8% le otorgan “poca” importancia y un 0,9% “muy poca”.

**Tabla 7.** Tabla de frecuencias para IMPC7

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Nada</b>	0	,0
<b>Muy poca</b>	1	,9
<b>Poca</b>	11	9,8
<b>Bastante</b>	39	34,8
<b>Mucha</b>	43	38,4
<b>Muchísima</b>	18	16,1
<b>Total</b>	112	100,0

Fuente(s): Elaboración propia.

Las valoraciones asumen, por tanto, que la relevancia otorgada al desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (IMPC7:  $\bar{x} = 3,59 \pm 0,91$ ) es superior a la percepción que el docente admite en cuanto a su preparación inicial para la misma (PREP.C7:  $\bar{x} = 3,14 \pm 1,19$ ). Esta tendencia es compartida con la totalidad de competencias del referencial, en mayor o menor medida (Tabla 8).

**Tabla 8.** Resumen numérico para IMP

	IMP.C1	IMP.C2	IMP.C3	IMP.C4	IMP.C5	IMP.C6	IMP.C7	IMP.C8	IMP.C9	IMP.C10
<b>N</b>	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
<b>Media</b>	3,74	3,96	3,58	4,08	4,14	3,76	3,59	3,58	3,52	3,79
<b>Mediana</b>	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
<b>Des. Tip</b>	,86	,89	,94	,81	,78	,86	,91	,79	,78	,75
<b>Rango</b>	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4
<b>P<sub>25</sub></b>	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
<b>P<sub>50</sub></b>	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
<b>P<sub>75</sub></b>	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Fuente(s): Elaboración propia.

Para el caso de las variables IMP, la mediana adquiere un valor común de 4 “muchas”, indicando que la mitad de la participación concede “muchas” importancia o más a todas las competencias, mientras que la otra mitad “muchas” importancia o menos. Entre aquellas competencias consideradas como prioritarias para el ejercicio ideal de la profesión docente en secundaria, se sitúan aquellas vinculadas con la capacitación para la escucha musical del docente (IMP.C5:  $\bar{x} = 4,14 \pm 0,78$ ) y su actuación ética (IMP.C4:  $\bar{x} = 4,08 \pm 0,81$ ), seguida de su actuación en la propia aula (IMP.C2:  $\bar{x} = 3,96 \pm 0,89$ ). El resto de las variables asumen un P75 con valor de 4 “muchas”: la adaptación de las secuencias de EA (IMP.C10:  $\bar{x} = 3,79 \pm 0,75$ ), el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (IMP.C6:  $\bar{x} = 3,76 \pm 0,86$ ), el desarrollo profesional del docente (IMP.C1:  $\bar{x} = 3,74 \pm 0,86$ ), el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (IMP.C7:  $\bar{x} = 3,59 \pm 0,91$ ), la planificación de las situaciones de EA (IMP.C8:  $\bar{x} = 3,58 \pm 0,79$ ), la actuación del docente en el marco del centro escolar (IMP.C3:  $\bar{x} = 3,58 \pm 0,94$ ) y la conducción y evaluación de las situaciones de EA (IMP.C9:  $\bar{x} = 3,52 \pm 0,78$ ).

A través del análisis inferencial (Tabla 9) se concluye que el profesorado otorga una significativa menor importancia a su capacitación técnica para la creación musical con respecto a aquellas competencias relacionadas con el desarrollo profesional del docente (IMP.C1:  $Z = -1,74$ ,  $\rho = 0,041$ ), el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación musical (IMP.C6:  $Z = -1,98$ ,  $\rho = 0,024$ ), la adaptación de las secuencias de EA (IMP.C10:  $Z = -2,34$ ,  $\rho = 0,010$ ), la actuación del docente en el aula EA (IMP.C2:  $Z = -3,48$ ,  $\rho < 0,001$ ), la actuación ética del docente (IMP.C4:  $Z = -4,34$ ,  $\rho < 0,001$ ) y el desarrollo de capacidades vinculadas a la escucha (IMP.C5:  $Z = -5,22$ ,  $\rho < 0,001$ ).

**Tabla 9.** Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para variables con mayores valoraciones que IMP.C7

	Z	Sig.
<b>IMP.C7-IMP.C1</b>	-1,74	,041*
<b>IMP.C7-IMP.C2</b>	-3,48	<,001*
<b>IMP.C7-IMP.C3</b>	-0,06	,478
<b>IMP.C7-IMP.C4</b>	-4,34	<,001*
<b>IMP.C7-IMP.C5</b>	-5,22	<,001*
<b>IMP.C7-IMP.C6</b>	-1,98	,024*
<b>IMP.C7-IMP.C8</b>	-0,13	,447
<b>IMP.C7-IMP.C10</b>	-2,34	,010*

\* Existe una diferenciación significativa ( $\rho < 0,05$ )

Fuente(s): Elaboración propia.

El análisis comparativo, por tanto, permite afirmar que la capacitación para la creación musical no se encuentra entre las principales prioridades del sentir docente en cuanto a su concepción ideal del ejercicio de su profesión. La competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical se sitúa, nuevamente, a una distancia significativa del resto de competencias musicales.

### 4.3. Hábitos y destrezas en la práctica

La dimensión relativa a los hábitos y destrezas asumidos por el profesorado se analiza en virtud del sumatorio sistematizado de un conjunto de 87 ítems pertenecientes al tercer bloque del cuestionario. En lo relativo a los usos prácticos para la creación musical, la Tabla 10 sintetiza los estadísticos de las 6 preguntas inherentes a la variable USO.C7.

**Tabla 10.** Resumen numérico de las preguntas vinculadas a la variante USO.C7

	5.10	5.11	5.12	5.13	5.14	5.15
<b>N</b>	112	112	112	112	112	112
<b>Media</b>	2,62	2,63	2,89	3,13	3,62	3,55
<b>Mediana</b>	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00
<b>Des. Tip.</b>	1,97	1,21	1,32	1,25	1,11	1,06
<b>Rango</b>	5	5	5	5	5	5
<b>P<sub>25</sub></b>	0,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00
<b>P<sub>50</sub></b>	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00
<b>P<sub>75</sub></b>	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Fuente(s): Elaboración propia.

El profesorado asume un mayor compromiso práctico en la realización de transcripciones y de arreglos musicales: “es fácil para mí transcribir en una partitura las obras musicales creadas” (5.14:  $\bar{x} = 3,62 \pm 1,11$ ) y “es fácil para mí adaptar las piezas musicales a los diferentes niveles, formaciones musicales o contextos de aprendizaje” (5.15:  $\bar{x} = 3,55 \pm 1,06$ ). En menor medida, y profesorado afirma poseer “bastante” destreza improvisando musicalmente: “es fácil para mí improvisar melodías y acompañamientos con la voz, con instrumentos y con sonidos producidos por el propio cuerpo” (5.13:  $\bar{x} = 3,13 \pm 1,25$ ). En menor medida, integran “bastante a menudo” lenguajes artísticos en sus creaciones, a través del recurso a una multiplicidad de posibilidades sonoras: “íntegro otros lenguajes (plástico y corporal) en la creación musical” (5.11:  $\bar{x} = 2,63 \pm 1,21$ ) y “utilizo diferentes elementos (la voz, los instrumentos, el propio cuerpo y otros materiales como juguetes, objetos cotidianos y los recursos TIC) en mis composiciones musicales” (5.12:  $\bar{x} = 2,89 \pm 1,32$ ). El profesorado concede su valoración más baja al hábito de crear música en su práctica personal: “cuando creo música, lo hago para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas” (5.10:  $\bar{x} = 2,62 \pm 1,97$ ).

En el cómputo global de destrezas y movilización práctica concedidas a cada una de las competencias, la Tabla 11 refleja los valores medios para cada una de las competencias.

**Tabla 11.** Resumen numérico para USO

	USO.C1	USO.C2	USO.C3	USO.C4	USO.C5	USO.C6	USO.C7	USO.C8	USO.C9	USO.C10
<b>N</b>	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
<b>Media</b>	3,55	3,63	3,14	3,95	3,87	3,35	3,07	3,46	3,74	3,68
<b>Des.Tip.</b>	,58	,56	,87	,58	,53	,75	,99	,62	,66	,71

Fuente(s): Elaboración propia.

Al igual que acontecía con la importancia ideal otorgada por el profesorado, las competencias relacionadas con la actuación ética (USO.C4,  $\bar{x} = 3,95 \pm 0,58$ ) y el desarrollo de la escucha musical son prioritarias entre el profesorado (USO.C5,  $\bar{x} = 3,87 \pm 0,53$ ), siendo las más valoradas por la muestra. Sin embargo, en esta ocasión, la competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (USO.C6:  $\bar{x} = 3,35 \pm 0,75$ ) se sitúa por debajo de la mayoría de las competencias transversales y la totalidad de competencias pedagógicas. En lo que respecta a la creación musical (USO.C7:  $\bar{x} = 3,07 \pm 0,99$ ), el profesorado concede la valoración media más baja del referencial, tal y como constata el análisis inferencial acometido (Tabla 12).

**Tabla 12.** Prueba T para dos muestras relacionadas para variables con mayores valoraciones que USO.C7

	Media	Desv. est.	Error est. medio	IC (Inf.)	IC (Sup.)	t	gl	Sig.
<b>USO.C7-USO.C1</b>	-0,47	0,88	0,08	-0,64	-0,3	-5,64	111	<,001*
<b>USO.C7-USO.C2</b>	-0,55	0,87	0,08	-0,71	-0,39	-6,7	111	<,001*
<b>USO.C7-USO.C3</b>	-0,06	1,04	0,1	-0,25	0,14	-0,6	111	0,277
<b>USO.C7-USO.C4</b>	-0,87	0,94	0,09	-1,05	-0,7	-9,86	111	<,001*
<b>USO.C7-USO.C5</b>	-0,67	0,73	0,07	-0,81	-0,53	-9,7	111	<,001*
<b>USO.C7-USO.C6</b>	-0,23	0,57	0,05	-0,34	-0,12	-4,27	111	<,001*
<b>USO.C7-USO.C8</b>	-0,38	0,85	0,08	-0,54	-0,22	-4,72	111	<,001*
<b>USO.C7-USO.C9</b>	-0,66	0,91	0,09	-0,83	-0,49	-7,67	111	<,001*
<b>USO.C7-USO.C10</b>	-0,6	1,03	0,1	-0,79	-0,4	-6,13	111	<,001*

\* Existe una diferenciación significativa ( $\rho < 0,05$ )

Fuente(s): Elaboración propia.

Con la salvedad de la competencia relacionada con la actuación del docente en el marco del centro escolar (C3), la capacitación técnica para la creación musical es entendida como la competencia significativamente menos utilizada en la práctica. Al igual que acontece en los relativo a la preparación asumida o la relevancia profesional otorgada, la competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical se valora significativamente menos que la interpretación y la escucha, inclusive desde el punto de vista práctico.

## 5. Discusión y conclusiones

Mediante la obtención de los resultados descritos, no se puede constatar que la creación musical se sitúe como el contenido más deficitario en cuanto a tiempo de dedicación en el aula de secundaria (Zaragozá, 2009). La pretensión de este estudio no radica en contemplar expresamente el cuánto y el cómo se proponen los contenidos de creación, sino analizar qué percepción atesora para el profesorado desde un punto de vista técnico. En ese sentido, los resultados sí que permiten corroborar que la capacitación para la creación musical se sitúa como uno de los aspectos significativamente menos valorados por parte del profesorado de música de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Los docentes de la muestra admiten estar mejor preparados profesionalmente en su faceta específicamente musical, en coherencia con el tipo de titulaciones predominantes en la muestra. El componente técnico de los perfiles académicos del profesorado resulta hegemónico, principalmente a través de los estudios superiores en interpretación (48,2%) o del ámbito musicológico (35,7%), tal y como acontece en comunidades autónomas como la catalana (Carrillo y Vilar, 2012) o la andaluza (Colás-Bravo y Hernández-Portero, 2017). La minoritaria presencia de titulaciones específicamente pedagógico-musicales, al margen de los exigidos CAP o Máster en Profesorado, se circunscribe a aquellos graduados/as superiores en pedagogía (10,7%). Este desequilibrio tiene su correlato en el contraste entre las variables PREP e IMP: los profesionales encuestados/as asumen unos valores de preparación relativa inferiores a los que detenta cada competencia en cuanto a su relevancia ideal para el desempeño docente. Esta tendencia se acentúa en lo que respecta a las competencias transversales y pedagógicas, asumiendo la necesidad de una preparación inicial o continua más acorde a las exigencias de la realidad en el aula (Ballantyne y Packer, 2004; Kelchtermans y Ballet, 2002; Mark, 1998), especialmente en lo relativo a la actuación en el aula (C2), la planificación y adaptación metodológica (C8 y C10), la conducción y evaluación de las tareas acometidas (C9) y el contacto y trabajo interpersonal en el centro (C3).

Pese a que el profesorado del estudio considera poseer "bastante" preparación para la creación musical (PREP.C7:  $\bar{x} = 3,14 \pm 1,19$ ), dichas valoraciones son estadísticamente menos significativas que las concedidas a la interpretación musical y, sobre todo, a la escucha. El enfoque prioritario de la educación musical formal en conservatorio focaliza sus esfuerzos en el dominio técnico de la interpretación musical (Arriaga et al., 2022; Bautista, 2020; Lage Gómez, 2016), en detrimento de metodologías y pedagogías basadas en la creatividad y la creación musical per se. Dicha realidad concuerda con los estudios sobre el profesorado de secundaria novel o en prácticas estadounidense y australiano desarrollados por Clinton (1962) y de Ballantyne y Packer (2004): en ambos casos, el profesorado participante enfatiza una baja preparación formativa para la composición, tanto desde su presencia en los respectivos planes de estudios, como desde su enfoque, tratados de forma eminentemente teórica y poco práctica.

En lo que respecta al nivel de relevancia que el profesorado otorga a su capacitación profesional, la creación musical es asumida como “muy” importante (IMP.C7:  $\bar{x} = 3,59 \pm 0,91$ ) por los docentes de música en educación secundaria. Pese a ello, dista mucho de situarse entre sus prioridades, situándose no sólo significativamente por debajo del resto de competencias musicales, sino también de la importancia concedida a aspectos transversales y pedagógicos como la actuación ética y en el aula (C4 y C2), la adaptación metodológica (C10) o el propio desarrollo como profesional (C1). Dicho parecer se hace patente en los usos prácticos, concediendo los valores más bajos del referencial a la movilización o destreza asumida para la creación musical en la práctica profesional o personal del profesorado participante (USO.C7:  $\bar{x} = 3,07 \pm 0,99$ ). En este sentido, el estudio de Carrillo y Vilar (2012; 2016) concluye que el desarrollo de capacidades relacionadas con la creación musical se sitúa como la opción menos valorada por parte del profesorado de música en primaria y secundaria catalán -tanto en lo relativo a la relevancia concedida, como en cuanto a su uso práctico-, reforzando la extensión y validez de los hallazgos. Asimismo, se han obtenido resultados parejos desde el ámbito estadounidense desde mediados del siglo pasado, situando a la composición como la competencia profesional menos importante (Baird, 1958) o como una de las menos importantes, tanto para el profesorado como para agentes externos como supervisores/as o decanos/as (Clinton, 1962; Taebel, 1980). Baird (1958) y Taebel (1980) precisan una ligera mejor valoración del profesorado para la improvisación con respecto a la composición, mientras que la realización de arreglos y de reducciones se antoja como el tipo de creación musical más valorado por el profesorado de secundaria estadounidense. Las percepciones obtenidas en este estudio en lo relativo a las dimensiones de USO.C7 coinciden con dichos resultados: la transcripción y la realización de arreglos se erigen como los ítems mejor valorados (5.14:  $\bar{x} = 3,62 \pm 1,11$ ; 5.15:  $\bar{x} = 3,55 \pm 1,06$ ), seguidos de la improvisación (5.13:  $\bar{x} = 3,13 \pm 1,25$ ) y, finalmente, por la composición (5.10:  $\bar{x} = 2,62 \pm 1,97$ ).

La coincidencia en las percepciones de grupos de docentes tan diversos cultural, geográfica y temporalmente reflejan la perpetuación e inmovilismo de la praxis en los programas de formación del profesorado, especialmente en lo que atañe a su mayoritaria formación técnica: el hieratismo imperante en la instrucción del músico/a, así como su desapego hacia una experimentación vivaz y plena de la creación musical, conducen hacia una estandarización de los roles del docente de música. Ello desemboca, como inciden Bouij (2004) o Isbell (2008), en un sentir identitario del profesorado primero como músico/a y luego como docente, fruto del tipo de experiencia formativa recibida y de los modelos de conducta asumidos desde la infancia.

La competencia profesional para la creación musical se encuentra lejos de ser una prioridad entre el profesorado de música en secundaria. La identificación de la problemática se establece como piedra angular en el desarrollo de futuros estudios encaminados a enmarcar qué tipo de causas personales, profesionales, académicas o contextuales subyacen a dicha percepción. La delimitación del objeto de estudio permitirá planificar futuras propuestas de mejora en la formación del profesorado en prácticas o en activo, a efectos de revertir un aspecto vital de la práctica profesional del docente, históricamente minimizada en el ámbito educativo.

## 6. Agradecimientos

Este estudio extiende los hallazgos de las doctoras Carmen Carrillo y Mercé Vilar (Universidad Autónoma de Barcelona) desde la Comunidad Autónoma de Cataluña. Los autores/as de este artículo agradecen su aportación y su beneplácito en el desarrollo del mismo. Asimismo, se expresa el agradecimiento a la doctora María Amalia Jácome Pumar (Universidade da Coruña), por su contribución y ayuda durante el análisis estadístico de la investigación.

## Referencias

- Arriaga, C., De Alba Eguiluz, B. e Ibarria Urruzola, G. (2021). La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias creadoras en el profesorado novel de música. *Artseduca*, 31, 49-60. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6153>
- Ballantyne, J. (2001). The distinctive nature of music education and music teacher education. En P. Singh y E. McWilliam (Eds.), *Designing educational research: theories, methods and practices* (pp. 1-12). Flaxton. <https://eprints.usq.edu.au/904/>
- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. En M. Cooper (Ed.), *Teacher Education: Local and Global: Australian Teacher Education Association Conference Proceedings* (pp. 39-44). Gold Coast: Australian Teacher Education Association. <https://eprints.usq.edu.au/898/>
- Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6 (3), 299-312. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461380042000281749>
- Baird, F.J. (1958). Music teaching competencies in California. *Journal of Research in Music Education*, 6(1), 25-31.
- Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En J.I. Pozo, M.P. Pérez Echeverría, J.A. Torrado y G. López-Íñiguez (Coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381- 410). Madrid: Morata.
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3). [http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf)
- Carrillo, C. (2012). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96532/cca1de1.pdf?sequence=1>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2009). *Les competències del mestre de música de primària: cap a una definició més holística del perfil professional* [Actas del III Congrés d'Educació per les Arts Visuals]. Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya: Octaedro.
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura & Educación*, 24(3), 319-335. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564012802845668>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción, Año 32, núm. especial 7*, 358-382. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5916876>
- Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) (2005). *Musicien intervenant à l'école*. [https://cfmi.unistra.fr/uploads/media/referentiel\\_competences\\_mi\\_02.pdf](https://cfmi.unistra.fr/uploads/media/referentiel_competences_mi_02.pdf)
- Clinton, R.L. (1962). *An evaluative study of the effectiveness of the music education programs in Texas colleges and universities* [Tesis doctoral, Texas Technological College].
- Colás-Bravo, P. y Hernández-Portero, G. (2017). Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Revista Fuentes*, 19(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.02>
- Conejo, P.A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278. <https://dial-net.unirioja.es/servlet/articulo?codi-go=3825651>
- Duling, E. (2000). Student teacher's descriptions and perceptions of their mentors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(1), 17-21. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/875512330001900104>
- Gillespie, R. y Hamann, D. L. (1999). Career choice among string music education students in American colleges and universities. *Journal of Research in Music Education*, 47, 266-278. <https://www.jstor.org/stable/40319448>
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz Gómez y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (pp. 97-111). Universidad de Cantabria.
- Hernández Portero, G. (2014). *Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Hodges, D. A. (2000). Music and brain research: Sweeter music all the time. *The Education Digest*, 66(3), 49-54.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: the socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. <https://eric.ed.gov/?id=EJ810670>
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000531>

- Klotman, R. (Ed.) (1972). *Teacher Education in Music. Final report*. Washington-DC: Music Educators National Conference.
- Lage Gómez (2016). *Música e imágenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/36515/>
- Leong, S. (1999). The plight of novice music teachers in Australia: Initial preparation and workplace expectations. *Issues in Educational Research*, 9(1), 23-31.
- Mark, D. (1998). The music teacher's dilemma – musician or teacher? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/025576149803200102>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Murillo, A., Riaño, M.E. y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/14007>
- Odena, O. y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442. <https://doi.org/10.1177/0305735608100374>
- Paynter, J. (1999). *Sonido y Estructura*. Akal.
- Ramírez-Hurtado, C. (2017). Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la "transverdad" en la era de la "posverdad". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 129-151. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54777>
- Roberts, B. A. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30-39. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/025576149101800104>
- Rohwer, D.A. & Henry, W.H. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18-27.
- Taebel, D.K. (1980). Public School Music Teachers' Perceptions of the Effect of Certain Competencies on Pupil Learning. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 185-185- 197.
- Teachout, D.J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41. [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Teachout\\_Preservice\\_1997.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Teachout_Preservice_1997.pdf)
- Yelo Cano (2021). *La composición musical en el aula de educación secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico a partir de la experimentación sonora*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/110448>
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.