

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 3 , Julio 2015.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

Este monográfico sobre políticas educativas de reforma y educación musical ha sido posible gracias a la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía (España)

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2015-3-p011-021

Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta.

Carmen Carrillo, Universidad Internacional de Cataluña

Este trabajo ahonda en diversos aspectos teóricos relacionados con las competencias profesionales del profesorado de música y presenta una propuesta de las competencias deseables para su ejercicio profesional. Para empezar se proporciona una aproximación conceptual y se describen diferentes perspectivas teóricas en torno a las competencias profesionales. En segundo lugar se revisan las propuestas teóricas y los estudios empíricos que se han considerado más relevantes en relación con las competencias profesionales de los docentes de música. Después se presentan los resultados más destacados de dos estudios que forman parte de una investigación más amplia que analizó el perfil profesional del profesorado de música de primaria y secundaria. Dichos estudios tuvieron por objeto identificar las competencias deseables en los docentes de música de Primaria y de Secundaria, y recoger las opiniones de una muestra de docentes de música catalanes acerca de las competencias necesarias para el desarrollo satisfactorio de su tarea profesional, respectivamente. El artículo finaliza con una reflexión en torno a las fortalezas y limitaciones del enfoque por competencias como perspectiva para definir el perfil profesional de los docentes.

Palabras Clave

Profesorado de música; competencias profesionales; perfil profesional; Educación Primaria; Educación Secundaria.

Music teachers professional competences: From a theoretical framework to a concrete proposal.

Carmen Carrillo, International University of Catalonia (Spain)

Abstract

This article delves into different theoretical aspects in relation to the professional competences of music teachers and presents a proposal of the competences desired for their professional practice. Firstly, it provides a conceptual approach and describes different theoretical perspectives about professional competences. Secondly, theoretical proposals and empirical studies that have been considered relevant in relation to the professional competences of music teachers are reviewed. Thirdly, the main results of two studies that are part of a larger research that analysed the professional profile of Primary and Secondary Education music teachers are presented. These studies were designed to identify the desirable competences for Primary and Secondary Education music teachers, and collect the opinions of a sample of Catalan music teachers about competences needed for a successful practice, respectively. The article ends with a reflection on the strengths and limitations of the competence approach as a perspective to define the professional profile of teachers.

Keywords

Music teachers; professional competences; professional profile; Primary Education; Secondary Education.



Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta.

por Carmen Carrillo, Universidad Internacional de Cataluña (España)

Plantear la educación desde la perspectiva de la adquisición de competencias está marcando profundamente las transformaciones en el sistema educativo de muchos países, tanto en Europa como en América del Norte, América Latina o Australia. A nivel internacional se está produciendo una corriente de renovación curricular que, como se desprende de los trabajos de Hutmacher (2003) o Salganik, Rychen, Moser y Konstant (1999), responde a la rápida evolución de la sociedad en la que nos encontramos inmersos. La sociedad demanda individuos competentes capaces de vivir y de trabajar en este mundo cambiante. El sector educativo, por consiguiente, debe adaptarse a los retos que plantean dichos cambios y debe adecuar la preparación de los ciudadanos a las exigencias del momento.

La educación basada en competencias, no obstante, no es un fenómeno nuevo. En el ámbito de la formación del profesorado, el origen de este enfoque hay buscarlo en el llamado *Competency-Based Teacher Education* (CBTE), un movimiento educativo de enfoque claramente conductista surgido a finales de la década de los sesenta en los Estados Unidos con el objetivo de identificar cualidades observables en los docentes eficaces que pudieran servir de guía para su preparación. De este tipo de estudios se derivaron largas listas de competencias que llegaron a ser la base de muchos programas de formación del profesorado.

En la actualidad, el discurso de las competencias en educación y, de forma más concreta, en el ámbito de la formación del profesorado, ha vuelto a copar la agenda educativa internacional. Fijándonos en los argumentos de Navío (2001), autor de uno de los estudios más relevantes en torno a las competencias profesionales en nuestro entorno más cercano, se aportan a continuación dos razones que consideramos que justifican el resurgimiento de este enfoque. Para empezar, coincidimos con Navío en que una de las causas de la recuperación del discurso de las competencias en la educación yace en el interés de acortar distancias entre formación académica y mundo laboral. Todo ello con el objetivo de preparar a los futuros graduados de forma más coherente con el trabajo que desempeñarán y con la clara voluntad de mejorar los índices de ocupación laboral. En segundo lugar, y como se infiere de la afirmación anterior, es evidente que las competencias enfatizan en la dimensión más funcional de la formación y, en consecuencia, pueden llegar a ser un buen recurso para promover la alternancia entre formación teórica y práctica. Efectivamente, la educación no puede limitarse a transmitir unos conocimientos sobre una materia sino que debe capacitar a los individuos para cumplir con sus responsabilidades profesionales.

En el contexto universitario español, el resurgimiento del enfoque por competencias debe ubicarse en el proceso de transformación de la educación superior en la Unión Europea a partir de la llamada Declaración de Bolonia (1999), que ha tenido como objetivo la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A pesar de que el acuerdo fue firmado en 1999, en España la aplicación

de los nuevos planes de estudio no se inició de forma generalizada hasta el curso 2009-2010. El EEES pretende promover una amplia convergencia entre los sistemas superiores europeos y favorecer la *ocupabilidad* entre los nuevos graduados. Siguiendo las directrices del marco de referencia delimitado por el Proceso de Bolonia, el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) ha sido uno de los principales documentos de trabajo utilizados por la comunidad universitaria europea para el diseño de las nuevas titulaciones de grado. El proyecto Tuning ha contribuido a la convergencia y a la comparación de los diferentes sistemas educativos superiores europeos mediante la definición de los perfiles profesionales en términos de competencias.

En el contexto de recuperación del enfoque educativo por competencias en el marco del EEES, este artículo pretende dar a conocer el estado de la cuestión en torno a las competencias profesionales en el área de educación musical y aportar una propuesta de las competencias deseables para un ejercicio eficaz de la profesión.

Competencias profesionales

Delimitación conceptual

Diversos trabajos coinciden en señalar la confusión existente en torno al concepto de competencia (Navío, 2005; Sebastiani, 2007; Tejada, 1999; Zabala y Arnau, 2008), lo que dificulta encontrar una definición consensuada del término. En nuestro entorno más cercano, una de las definiciones más utilizadas para describir este concepto ha sido la proporcionada por Perrenoud (2004), quien se refiere a la competencia profesional como “la capacidad de movilizar diferentes recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 11). A partir de esta definición y en base a las ideas aportadas por otros autores de referencia en relación con las competencias, se han delimitado una serie de características:

- Movilización interrelacionada de recursos. Coincidimos con Perrenoud (2004) en que las competencias integran y movilizan diferentes recursos como los conocimientos, las habilidades o las actitudes, aunque ninguno de estos recursos constituye, por sí mismo, la competencia. Para ser competente, pues, es necesario utilizarlos de forma apropiada e interrelacionada en la práctica, aspecto que se pone de relieve en el trabajo de Le Boterf (1994).
- Carácter aplicativo. Las competencias implican movilizar una serie de recursos en la práctica y, por tanto, sólo tienen sentido en la acción. Es decir, sólo se puede ser competente si se demuestra que se es capaz de hacer frente a situaciones diversas en la práctica. El carácter aplicativo de las competencias también se pone de manifiesto en los trabajos llevados a cabo por Cano (2005), Perrenoud (2004) o Tejada (1999), entre otros.
- Dependencia contextual. Al revelarse en la práctica, la competencia adquiere sentido en cada situación y no

puede entenderse al margen de las condiciones específicas del escenario donde se desarrollan. Varios autores como Cano (2005), Lévy-Leboyer (2003), Navío (2005), Perrenoud (2004), Rychen y Salganik (2003) y Zabala y Arnau (2008) coinciden en señalar la dependencia contextual de las competencias. En consonancia con la definición aportada por Tejada (1999), no obstante, se considera que esto no implica que cada contexto requiera una competencia particular, sino que cada competencia debe poder adaptarse para dar una respuesta apropiada en función de las características del contexto.

- **Carácter funcional.** El dominio de los recursos que conforman la competencia y su adecuada movilización debe capacitar al individuo para actuar con eficacia en el ejercicio profesional (Lévy-Leboyer, 2003; Tejada, 1999). Al focalizar en los aspectos necesarios para el desempeño eficaz de la profesión, las competencias enfatizan en los aspectos más funcionales de la misma.

- **Énfasis en la evaluación.** Al tenerse que demostrar en la práctica, las competencias también deben poder acreditarse y ser directamente evaluables. Desde esta perspectiva, coincidimos con Marchesi (2007) en que se hace difícil incluir entre las competencias profesionales algunos elementos relacionados con la dimensión personal del profesorado (v. g., su equilibrio afectivo, su madurez moral o sus disposiciones personales).

- **Énfasis en el aprendizaje permanente.** A pesar de que los recursos adquiridos durante la formación inicial son importantes para ayudar al profesorado a desarrollar las competencias que deberá poner en práctica en el futuro, los docentes tienen la responsabilidad de actualizar y consolidar dichas competencias a lo largo de su vida profesional (Cano, 2005; Perrenoud, 2004; Tejada, 1999). Por ello, coincidimos con Tejada (1999) en que la experiencia puede devenir un factor decisivo en la formación de profesionales competentes.

Aproximaciones teóricas

Existen diversos enfoques o aproximaciones teóricas en torno a las competencias. El trabajo de Gonczi (1994), uno de los más difundidos en relación con este tema, describe tres enfoques diferentes, que se sintetizan a continuación:

- **Enfoque conductista.** En este modelo, la competencia se concibe en términos de conductas asociadas con la finalización de tareas atomizadas. Este enfoque ignora las conexiones entre tareas y la posibilidad de que el conjunto de ellas conduzca a su transformación. Las críticas en torno a esta aproximación son numerosas: es positivista, reduccionista, ignora los atributos subyacentes a las actuaciones y la complejidad de la actuación profesional en el mundo real, entre otras. Gonczi señala que este modelo es inapropiado para conceptualizar el trabajo profesional en cualquier nivel.

- **Enfoque genérico.** Focaliza en los atributos genéricos que son esenciales para una actuación eficaz y que pueden ser transferibles a situaciones análogas. Este enfoque ignora el contexto en el que estos atributos pueden ser aplicados. El autor expresa también sus dudas en relación con la existencia de atributos genéricos y su posible transferencia a contextos diversos.

- **Enfoque integrado u holístico.** Intenta relacionar los atributos genéricos con el contexto en el que estos atributos

se utilizan. Este enfoque tiene en cuenta las combinaciones complejas de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) utilizadas para entender y funcionar en una situación particular. En este sentido, la noción de competencia es relacional; es decir, la utilización de unos atributos específicos depende de las necesidades de la situación concreta. Según el autor, esta aproximación supera las objeciones que habitualmente se han identificado en los enfoques por competencias, puesto que permite incorporar valores como elementos de la actuación competente, la necesidad de práctica reflexiva, la importancia del contexto y la posibilidad de que haya más de una manera de actuar de forma competente. Este es el enfoque en el que se enmarcan la mayor parte de los autores que actualmente trabajan en torno a las competencias (e.g., Echeverría, 2002; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003; Sebastiani, 2007).

Además de Gonczi (1994), son diversos los trabajos que han realizado propuestas teóricas para abordar el análisis de las competencias desde perspectivas más holísticas. Sería el caso de la aproximación holística de Bowden (2004), el enfoque holístico y reflexivo de Cheetham y Chivers (1996), el modelo explicativo de Navío (2001), el enfoque interpretativo a través de la «fenomenografía» de Sandberg (2000) y el enfoque interpretativo-relacional de Velde (1999), entre otros. De esto se desprende la tendencia de algunos autores a explorar y a enmarcarse –desde una perspectiva teórica– en concepciones holísticas de competencias, en un intento de superar las limitaciones de enfoques previos y de representar mejor la complejidad de la actuación profesional.

A pesar de que la aproximación integrada u holística de Gonczi (1994) es la más apropiada para conceptualizar el trabajo llevado a cabo por el profesorado y la que permite captar más fielmente la complejidad de las prácticas docentes, coincidimos con Velde (1999) en que una parte importante de las propuestas y los estudios sobre competencias profesionales continúan adoptando un matiz conductista. Desafortunadamente, gran parte de estos trabajos proponen largas listas de competencias que reflejan ideas atomizadas y desconectadas entre sí de lo que supone la tarea profesional de los docentes; ignoran los atributos que no pueden ser directamente observados o evaluados, entre ellos las cualidades personales y otros valores subyacentes en las prácticas del profesorado; u obvian el contexto en el que se ponen en marcha estas competencias, entre otros. En este sentido, consideramos necesario enmarcarnos en un concepto de competencia próximo al enfoque integrado u holístico de Gonczi (1994) pero, a la vez, constatamos la dificultad que supone superar algunas de las limitaciones relacionadas con un enfoque conductista.

Competencias del profesorado de música: referentes teóricos¹.

Las primeras investigaciones sobre competencias en el campo de la educación musical fueron realizadas por Baird (1958), Clinton (1962) y Coakley y Tolbert (1968) en los Estados Unidos. Posteriormente, la asociación *Music Educators National Conference* (MENC) elaboró una propuesta de competencias profesionales para los docentes de música, que se publicó en el informe *Teacher Education in Music: Final Report* (Klotman, 1972). Dicho informe pone de manifiesto que el

docente de música debe reunir las siguientes cualidades y competencias:

- Cualidades personales. Inspirar a los otros, continuar aprendiendo en su ámbito y en otros ámbitos, relacionarse con otros individuos, buscar conexiones con otras artes y con otras disciplinas, identificar y evaluar ideas nuevas, utilizar la imaginación y comprender el rol del profesor.
- Competencias musicales. Interpretar (v. g., tener una buena técnica y tocar acompañamientos), componer (v. g. improvisar en una variedad de estilos y arreglar piezas escolares) y analizar (v. g., comprender y analizar diversas obras musicales e intercambiar opiniones sobre los resultados afectivos de los recursos compositivos).
- Cualidades profesionales. Expresar su filosofía de la música y de la educación, demostrar familiaridad con el pensamiento educativo contemporáneo, implementar un repertorio musical amplio para hacer frente a los problemas de aprendizaje y demostrar el concepto de música completo dedicado a la enseñanza.

Tras la publicación de este informe proliferaron los estudios en torno a las competencias profesionales del profesorado de música. El trabajo de Mountford (1976) es de especial interés para conocer las investigaciones sobre competencias de los docentes de música realizados entre 1964 y 1974 en los Estados Unidos. En este mismo contexto, tres de los estudios más relevantes sobre competencias profesionales del profesorado de música fueron llevados a cabo por Taebel (1980) y, posteriormente, por Saunders y Baker (1991) y Teachout (1997).

El norteamericano Taebel (1980) recogió las opiniones de profesores de música que ejercen en escuelas públicas acerca de las competencias necesarias para una enseñanza eficaz. En una primera parte del estudio, el autor realizó entrevistas informales a docentes de música con el objetivo de delimitar un listado de competencias necesarias para una práctica eficaz. Como resultado de estas entrevistas, se establecieron 51 competencias musicales y 59 competencias docentes. En una segunda parte, el autor solicitó al profesorado su opinión acerca de qué competencias, de las establecidas previamente, ejercen una mayor influencia sobre el aprendizaje del alumnado. Entre las mejor valoradas, el profesorado destacó varias competencias docentes como trabajar de forma colaborativa con otros compañeros y compañeras de profesión y demostrar entusiasmo por enseñar. Las competencias musicales mejor valoradas resultaron ser las relacionadas con la escucha musical, la dirección y la canción.

Por su parte, Saunders y Baker (1991) identificaron las habilidades y conocimientos musicales considerados útiles para una enseñanza eficaz de la música. A diferencia de los trabajos expuestos en este punto, no obstante, estos autores basaron su estudio en opiniones de docentes generalistas. Saunders y Baker utilizaron un cuestionario como instrumento para recoger la percepción de una muestra de estos profesores acerca de la utilidad de 18 habilidades y conocimientos, establecidos previamente en un estudio informal. Entre los aspectos considerados más útiles para la práctica, los docentes destacaron utilizar la música como herramienta transversal en el currículum, proporcionar experiencias creativas, seleccionar canciones apropiadas y desarrollar actividades de movimiento o de audición, entre otras.

Más adelante, Teachout (1997) comparó las opiniones de futuros docentes en prácticas y de docentes experimentados acerca de las habilidades y comportamientos necesarios para la enseñanza eficaz de la música. Para este propósito, Teachout diseñó un cuestionario con el que recogió las percepciones de estos dos colectivos acerca de la importancia de 40 habilidades y comportamientos, establecidos en una fase preliminar del estudio. Entre los ítems mejor valorados, los dos grupos encuestados destacaron tres: tener madurez y autocontrol, ser capaz de motivar a los estudiantes y poseer una fuerte capacidad de liderazgo. Dos de las habilidades y comportamientos musicales más valorados fueron: conocer los materiales empleados en el aula de música y dominar los estándares musicales.

En Australia, país que también cuenta con una larga trayectoria en la utilización de las competencias en educación, Leong (1995) confeccionó un cuestionario con el que recogió las percepciones de docentes de música y otros colectivos relacionados con la docencia de la música acerca de determinados aspectos de 138 competencias establecidas en un estudio previo: su importancia para la práctica, su frecuencia de uso y la utilidad de la formación inicial en prepararles para su ejercicio. Las cuatro competencias más valoradas por los encuestados resultaron ser las siguientes: utilizar estrategias que promuevan la autodisciplina del alumnado, establecer líneas claras para las tareas de los estudiantes, crear y mantener un entorno de aprendizaje cooperativo en el aula y expresar las ideas con claridad.

Dos de los estudios más recientes en torno a las cualidades de los docentes han sido realizados por los australianos Ballantyne y Packer (2004), que han examinado la opinión de los educadores en prácticas en torno a los conocimientos y habilidades necesarios para una práctica eficaz en el aula, y por los norteamericanos Rohwer y Henry (2004), que han explorado las percepciones del profesorado universitario sobre las habilidades y características específicas de los docentes de música eficaces (*effective music teachers*). En Carrillo (2012) se sintetizan los principales resultados de dichos estudios.

En el contexto europeo, han proliferado de forma significativa las publicaciones sobre competencias profesionales de los docentes en general. Tres de las propuestas más recientes y difundidas de competencias necesarias para el desarrollo eficaz de la práctica docente han sido formuladas por Cano (2005), Marchesi (2007) y Perrenoud (2004) (véase la Tabla 1). Como se puede observar en la Tabla 1, las tres propuestas coinciden en remarcar la importancia de trabajar en equipo con los compañeros. Marchesi (2007) y Perrenoud (2004) también destacan la importancia de atender a la diversidad mientras que las propuestas de Cano (2005) y del mismo Perrenoud (2004) dejan entrever la importancia de reflexionar sobre la propia práctica y de organizar la propia formación continua, aspectos que, en nuestra opinión, deben poder ir asociados.

Autor	Competencias propuestas
Cano (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo 2. Competencias comunicativas 3. Capacidad de trabajar en equipo 4. Habilidades interpersonales para la resolución de conflictos 5. Capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación 6. El autoconcepto 7. La autoevaluación
Marchesi (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser competente para favorecer el deseo de saber del alumnado y ampliar sus conocimientos 2. Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la conveniencia escolar 3. Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos 4. Ser capaz de desarrollar una educación multicultural 5. Estar preparado para cooperar con la familia 6. Poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros
Perrenoud (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo 5. Trabajar en equipo 6. Participar en la gestión de la escuela 7. Informar e implicar a los padres 8. Utilizar las nuevas tecnologías 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión 10. Organizar la propia formación continua

Tabla 1. Propuestas de competencias profesionales para docentes. Fuente: Carrillo (2012).

En el área de educación musical, en cambio, los trabajos llevados a cabo en torno a las competencias profesionales del profesorado en el contexto europeo aún continúan siendo escasos y la mayor parte de ellos abordan este tema desde una aproximación teórica. En Francia, un documento elaborado en el 2005 por los *Centre de Formation des Musiciens Intervenants* de diversas universidades recoge las competencias que debería tener el docente de música para poder desarrollar su tarea profesional. Por su parte, la italiana Addressi (2005) también propone un listado de competencias musicales, técnico-profesionales y transversales del maestro de música. En el contexto español, algunos de los autores que han relacionado competencias y música son: Alsina (2007), que proporciona un marco teórico para la reflexión de las competencias que debería tener el educador de música; Carbajo (2008), que realiza una revisión teórica de investigaciones sobre competencias profesionales de este docente; Prieto (2001), que expone las características que debería reunir el profesorado de música y Vilar (2003) que, además de señalar los atributos necesarios en este profesional sintetiza las aportaciones de diferentes autores en torno a los ámbitos de las formación específica del docente del área. A diferencia de Alsina (2007) y Carbajo (2008), que revisan

propuestas de competencias de otros autores, Prieto (2001) y Vilar (2003) realizan contribuciones originales en este campo.

El proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*, desarrollado por el grupo *Music Education Network* (2009), es uno de los estudios más recientes y relevantes en torno a las competencias profesionales de los docentes de música realizados en el ámbito europeo. En este trabajo se establece una serie de competencias, conocimientos, habilidades y capacidades necesarias en el profesorado de música, que se organizan en torno a tres categorías: musicales y didácticas (v. g., interpretar un repertorio variado de obras musicales con fluidez y expresividad o componer y realizar arreglos para adaptar las piezas musicales a las necesidades del alumnado), pedagógicas (v. g., analizar las situaciones de aprendizaje y planificarlas para contribuir al aprendizaje del alumnado o escoger las formas más apropiadas de evaluación para favorecer su aprendizaje) y genéricas (v. g., reflexionar acerca de la propia práctica para contribuir a su desarrollo profesional o colaborar con el profesorado para facilitar el desarrollo del currículum).

El listado de competencias profesionales para el perfil de maestro de música de Primaria recogido en el *Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio* (ANECA, 2005), fruto de un estudio elaborado por diversas universidades españolas es, quizás, la única propuesta oficial llevada a cabo por el Estado español en relación con este docente. Por medio de cuestionarios, se recogieron las valoraciones de varios profesionales de la educación sobre los perfiles y competencias profesionales de los maestros y maestras de música de Primaria. Las competencias más valoradas para el perfil de maestro especialista en Educación Musical resultaron ser las relacionadas con la didáctica específica de la música y con la planificación del aprendizaje de los alumnos.

También en España, Carbajo (2009) delimitó, a través de cuestionarios, las competencias profesionales que conforman el perfil del profesorado de música de Educación Primaria de la Comunidad de Murcia. Los resultados de este estudio destacaron que los docentes encuestados confían en sus cualidades personales para ejercer la docencia. El estudio también puso de manifiesto el elevado grado de preparación percibido por el profesorado participante para el ejercicio de las competencias docentes y musicales, especialmente por lo que concierne a las relacionadas con la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (EA) y la implicación en la propia formación, y con el dominio del solfeo y de los conceptos teórico-musicales, respectivamente.

De lo expuesto en este punto se desprende que el profesorado de música debería poseer: unas sólidas competencias musicales en los ámbitos de la interpretación, la escucha, la creación, la dirección y el análisis musical que posibiliten una educación musical de calidad; unas competencias pedagógicas en relación con la planificación y la evaluación eficaz de los procesos de EA que faciliten la adquisición, por parte del alumnado, de las competencias propuestas en los currícula del área; y unas competencias y cualidades genéricas que promuevan, por un lado, la implicación del alumnado en la materia de música y, por el otro, su propio desarrollo profesional.

Competencias del profesorado de música: concreción de una propuesta.

Una propuesta de competencias deseables en el profesorado de música

El estudio que se sintetiza en este punto constituyó la primera fase de una investigación más amplia que se propuso analizar el perfil profesional del profesorado de música. En esta primera fase se identificaron las competencias profesionales deseables en los docentes de música de Primaria y Secundaria. La identificación de estas competencias se llevó a cabo por medio de un proceso metodológico de enfoque cualitativo que conllevó un análisis de bibliografía especializada, dos entrevistas a docentes de música de primaria y otras dos a formadores del profesorado de música de Primaria y de Secundaria, y una consulta a una experta en competencias. El referencial de competencias resultante se validó mediante la técnica de jueces; tres docentes de música de Primaria y de Secundaria y dos formadores de profesorado participaron en el ejercicio de validación. Como consecuencia de este proceso se elaboró una propuesta de diez competencias, que se recogen en la Tabla 2. Dichas competencias se organizaron en torno a tres categorías: transversales o comunes a todo el profesorado de las diferentes áreas de Primaria y Secundaria, específicas o musicales y otras que consideran la especificidad de la materia desde una vertiente pedagógica y didáctica. La descripción detallada del proceso metodológico seguido para la definición de las competencias profesionales del profesorado de música de primaria y de secundaria y la presentación completa de los resultados se recogen en Carrillo y Vilar (2014).

Competencias profesionales en relación con	
CC. transversales	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>El desarrollo profesional del docente.</u> Impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales como a la participación en actividades de formación permanente. 2. <u>La actuación del docente en el aula.</u> Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social. 3. <u>La actuación del docente en el marco del centro escolar.</u> Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro. 4. <u>La actuación ética como docente.</u> Actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional.

Competencias profesionales en relación con	
CC. musicales	<ol style="list-style-type: none"> 5. <u>El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical.</u> Ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta. 6. <u>El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical.</u> Interpretar con corrección y musicalidad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares. 7. <u>El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical.</u> Realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje.
CC. pedagógicas y/o didácticas	<ol style="list-style-type: none"> 8. <u>La planificación de las situaciones de EA.</u> Planificar las situaciones de EA en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área. 9. <u>La aplicación de las situaciones de EA.</u> Conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área. 10. <u>La adaptación de las secuencias de EA.</u> Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo

Tabla 2. Propuesta de competencias profesionales para el profesorado de música. Fuente: Carrillo (2012).

Percepciones de una muestra de docentes de música²

El estudio que se presenta en este punto parte de la propuesta de competencias profesionales expuestas en la Tabla 2. En dicho estudio se recogieron las opiniones de una muestra amplia de docentes de música de Primaria y Secundaria de Cataluña acerca de las competencias consideradas necesarias para el desempeño eficaz de su tarea profesional. Para este propósito se elaboró un cuestionario con el que se solicitó al profesorado su opinión acerca de la importancia de dichas competencias para el desempeño de su actividad profesional, su utilización en la práctica y la preparación recibida en la formación inicial para su ejercicio. A partir de los datos recopilados en este cuestionario fue posible conocer las competencias más y menos valoradas por los docentes. A través de estas percepciones se conocieron las inquietudes que surgen en el desarrollo de su tarea profesional, algunas de las cuales se describen a continuación.

Las competencias más valoradas por el profesorado fueron las relacionadas con la actuación ética del docente, la actuación del docente en el aula y la adaptación de las secuencias de EA.

En primer lugar, la competencia más valorada resultó ser la referente a la actuación ética del profesorado. Este dato pone de manifiesto que la profesión docente es una actividad con unos valores morales implícitos que, como sugiere Marchesi (2007), requiere del profesorado una

responsabilidad y un compromiso con los otros que va más allá de su tarea estrictamente docente.

En segundo lugar, los docentes valoraron positivamente la competencia en relación con la actuación del docente en el aula, lo que indica que el profesorado es consciente de la relevancia de gestionar un grupo-clase de forma eficaz a fin de lograr un entorno idóneo con el que poder estimular el aprendizaje del alumnado y su educación en valores.

En tercer lugar, los docentes de música destacaron la competencia referente a la adaptación de las secuencias de EA. En un entorno cada día más complejo y multicultural, el profesorado reconoce la necesidad de adecuar sus intervenciones a las características del alumnado y de su entorno a fin de poder atender mejor la diversidad del aula.

Las competencias menos valoradas por el profesorado fueron las relativas al desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical, la actuación del docente en el marco del centro escolar y el desarrollo profesional del docente.

En primer lugar, la competencia menos valorada por los docentes de música resultó ser la referente al desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical. Como ya señalamos en Carrillo y Vilar (2012), la limitada preparación recibida en la formación inicial para la práctica de esta competencia podría ser, en parte, responsable de estos resultados.

En segundo lugar, el profesorado se refirió a su actuación docente en el marco del centro escolar. Las percepciones del profesorado en torno a esta competencia indican que, a pesar de que algunas propuestas de competencias docentes destacan la necesidad de trabajar de forma colaborativa con otros compañeros de profesión (v. Cano, 2005; Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004), los docentes de música todavía no comparten suficientemente con todos ellos la tarea educativa que tienen encomendada.

La tercera competencia menos valorada fue la referente al desarrollo profesional del docente. No obstante, el profesorado la consideró importante para su ejercicio profesional. Este último dato sugiere que los docentes son conscientes de la relevancia de impulsar el propio desarrollo profesional tanto mediante acciones concretas que conduzcan a la mejora de sus capacidades y habilidades personales como mediante su participación en actividades de formación permanente.

Los resultados de este estudio, por tanto, ponen de manifiesto que los docentes tienen muy presente la dimensión moral de la educación, en la misma línea que Pesquero y otros (2008). De los datos recogidos en este punto también se desprende que el profesorado reconoce que la gestión eficaz del grupo-clase y la atención a la diversidad son dos aspectos fundamentales para garantizar el aprendizaje del alumnado. Por otro lado, los resultados sugieren que el profesorado de música es un colectivo que no reconoce suficientemente el valor del trabajo colaborativo para la mejora de su actividad profesional pero que, sin embargo, es consciente de que el progreso de la misma requiere de los docentes un estado de aprendizaje permanente.

Fortalezas y limitaciones del enfoque por competencias

Tras haber delimitado el concepto de competencia y haber profundizado en las competencias profesionales del profesorado de música, este último punto se plantea abrir

una vía de reflexión en torno a las fortalezas y limitaciones del enfoque por competencias como perspectiva para definir el perfil profesional de los docentes.

Como se sugirió al iniciar el artículo, la introducción de las competencias en educación supone dejar atrás el aprendizaje memorístico y dar paso a otros conocimientos que puedan aplicarse en la práctica. Al enfatizar en los aspectos más funcionales, aquellos directamente relacionados con la práctica profesional, estamos de acuerdo con Álvarez-Rojo y otros (2009) en que las competencias pueden facilitar el diseño de los programas de formación del profesorado y de las diferentes asignaturas en función de su aplicabilidad y no tan sólo con base en unos contenidos disciplinares. Esto, a su vez, puede contribuir a acortar distancias entre formación académica y mundo laboral con el fin de preparar a los estudiantes universitarios en coherencia con el trabajo que desarrollarán en el futuro.

Otra de las principales fortalezas del enfoque por competencias es su utilidad para proporcionar elementos de referencia comunes que puedan servir de guía tanto para instituciones educativas como para formadores del profesorado o para los propios docentes. Al acotar las necesidades formativas del profesorado, las competencias profesionales pueden servir de guía para el diseño de los programas de formación de los docentes y/o de las diferentes asignaturas que se ofertan en dichos programas. Conocer los aspectos que el profesorado debería manejar para el desempeño eficaz de su profesión también puede ser de utilidad para evaluar y reflexionar acerca de la propia práctica docente con el fin de mejorarla.

Desde una perspectiva diferente, coincidimos con González y Wagenaar (2003) y con Hutmacher (2003) en que las competencias constituyen un paradigma educativo centrado en el aprendiz y, en este sentido, este enfoque supone un avance respecto a formas anteriores de abordar la enseñanza más focalizadas en el profesorado. El protagonista ya no es el docente ni el acto de enseñar, sino el alumnado y su capacidad para aprender. En la práctica, esto implica desplazar el foco de atención de la enseñanza al aprendizaje.

A pesar de las ventajas que ofrecen las competencias como enfoque para definir el perfil profesional del profesorado, hay una serie de aspectos que se deberían tener en cuenta a la hora de elaborar un estudio de este tipo a fin de superar, en parte, los inconvenientes que puede presentar dicho paradigma. Para empezar, y en consonancia con los trabajos de autores como Boutin y Julien (2000), consideramos que un número considerable de estudios y propuestas sobre competencias profesionales, especialmente aquellos que se han formulado desde una aproximación conductista, proponen largos listados de competencias que reflejan aspectos desconectados entre sí de lo que supone la tarea profesional de los docentes y que contribuyen a fragmentar la imagen del rol del profesorado. Dicha atomización podría evitarse estableciendo un número reducido de competencias que contemplaran ideas amplias y complejas en relación con las áreas que los docentes deberían ser capaces de dominar para el desarrollo satisfactorio de su profesión.

En segundo lugar, y a pesar de que un número creciente de estudios y propuestas sobre competencias profesionales pretenden constituir una guía que contribuya al desarrollo profesional de los docentes, gran parte de los trabajos

llevados a cabo hasta el momento han puesto énfasis en los aspectos meramente acreditativos de las competencias (Mulder, Weigel y Collins, 2007). En este sentido, consideramos necesario que las propuestas sobre competencias profesionales proporcionen a los docentes un referente para la reflexión sobre su crecimiento personal y profesional y no tan sólo un mecanismo de control para la profesión.

En tercer lugar, coincidimos con Harris (1997) en que las propuestas de competencias impuestas desde fuera de la profesión tienden a menguar la autonomía del profesorado para reflexionar sobre los valores que deben guiar la actividad docente y, por tanto, lo desprofesionalizan. Dado que una implicación activa de los docentes en el proceso de definición de unos determinados indicadores de calidad es clave para que estos ejerzan un impacto real sobre su desarrollo profesional (Association for Teacher Education in Europe, 2006; Flores y otros, 2008), consideramos esencial que las propuestas sobre competencias profesionales sean construidas por el propio profesorado y/u otros docentes involucrados en su formación. Si bien esta limitación hace referencia a la manera como se formulan los referenciales de competencias y no a las competencias en sí, se ha considerado oportuno añadirla aquí puesto que una parte importante de dichos referenciales han sido elaborados por personas ajenas a la profesión.

Para acabar, señalar que, al tenerse que acreditar, las competencias focalizan en los aspectos técnicos de la profesión pero, en cambio, descuidan otros atributos personales esenciales para el desarrollo satisfactorio de la misma (v. Korthagen, 2004; Pantić y Wubbels, 2010). Si bien disponer de unas competencias profesionales es indudablemente importante para el desempeño eficaz de la actividad profesional, coincidimos con Marchesi (2007) en que dichas competencias “no agotan el significado de la acción de educar” (p. 36). Efectivamente, existen determinadas disposiciones personales en el profesorado que las competencias no tienen en cuenta y que, sin embargo, juegan un papel esencial en la motivación, el compromiso y la satisfacción con la que los docentes ejercen su profesión (Day, 2002). Por ello estimamos importante contemplar estos aspectos como parte de las cualidades inherentes en el profesorado. Al fin, dichas cualidades pueden complementar y completar la definición del perfil profesional de los docentes de acuerdo con la responsabilidad y el compromiso que requiere el desempeño de su tarea profesional (v. Carrillo, 2012; Carrillo, Vilar y Baguley, 2012).

Notas

¹ La revisión de propuestas y estudios sobre competencias profesionales de los docentes de música que se realiza a continuación complementa y completa la presentación de los trabajos en torno a esta temática recogidos en Carrillo y Vilar (2012).

² El estudio que se sintetiza en este punto ha sido publicado previamente en Carrillo y Vilar (2012).

Referencias citadas

Addressi, A. R. (2005). Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola de base. En A. Coppi (Ed.), *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale*. Morlacchi, Perusina: Universidad de Módena y Reggio Emilia.

Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonia*, 41, 17-36.

Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S., y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm.

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (Vol. 1)*. Madrid: ANECA.

Association for Teacher Education in Europe (2006). *The quality of Teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Bruselas: ATEE.

Baird, F. J. (1958). Music teaching competencies in California. *Journal of Research in Music Education*, 6(1), 25-31.

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.

Boutin, G. y Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences: son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montreal: Nouvelles.

Bowden, J. A. (2004). Competency-Based Learning. En S. Stein & S. Farmer (Eds.), *Connotative learning: The trainer's guide to learning theories and their practical application to training design*. Dubuque: IACET/Kendall/Hunt Publishing.

Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.

Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de primaria. *Música y Educación*, 76, 24-45.

Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: auto percepción de competencias profesionales*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España. Disponible en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079>.

Carrillo, C. (2012). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile*. Tesis doctoral, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96532/ccal1de1.pdf?sequence=1>.

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. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 33. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>

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.

Carrillo, C., Vilar, M. y Baguley, M. (2012). In search of a holistic view of the qualities of music teachers. En D. Russell-Bowie & E. Akuno (Eds.), *Practising Music Education: Theory and practice of teaching music in schools and universities. Proceedings of the 19th ISME Commission for Music*

- in *Schools and Teacher Education*. Recuperado de http://issuu.com/official_isme/docs/2012_mistec_proceedings
- Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) (2005). *Musicien intervenant à l'école*. Disponible en http://cfmi.formation.univ-lille3.fr/pdf/ref_DUMISTE.pdf.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European industrial Training*, 20(5), 20-30.
- 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.
- Coakley, M. y Tolbert, M. (1968). *The Ohio study of music teacher competencies for special certification of music teachers in Ohio schools*. Columbus: Department of Education.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Flores, M., Hilton, G. Klonari, A., Nilsen, E., y Snoek, M. (2008). *Identifying teacher quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox*. Comunicación presentada en el 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET), Learning, Leading and Linking: The Impact of Policy and Research upon Practice, Braga, Portugal, Julio. Disponible en http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/icet_paper.doc.
- Goncz, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1(1), 27-44.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Harris, A. (1997). The deprofessionalization and deskilling of teachers. En K. Watson, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Teachers, teacher education and training*. Londres: Cassel.
- Hutmacher, W. (2003). *Definició de les competències bàsiques. La situació a Europa*. Ponencia pronunciada en el Congrés de competències bàsiques, Barcelona, Junio. Disponible en <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/a-j/conferencia2.pdf>.
- Klotman, R. (Ed.) (1972). *Teacher Education in Music. Final report*. Washington: Music Educators National Conference.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leong, S. (1995). A competency profile of the music teacher. En L. Helen & M. Barrett (Eds.), *Honing the Craft: improving the quality of Music Education: Conference Proceedings of the Australian Society for Music Education, 10th National Conference*. Hobart, Tas: Artemis.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia*. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/6.pdf>.
- Mountford, R. D. (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*, 46, 1-11.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67-88.
- Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Viena: Institut für Musikpädagogik. Disponible en <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis doctoral, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/5004>.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Pantić, N. y Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pesquero, E., Sánchez, M.E., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M., y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Prieto, R. (2001). El perfil del maestro de primaria especialista en educación musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-185.
- Rohwer, D. A. y 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.
- Rychen, D. S y Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. En D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Gotinga: Hogrefe & Huber.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U., y Konstant, J. W. (1999). *Definition and Selection of Competencies. Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Saunders, T. C. y Baker, D. S. (1991). In-Service Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 248-260.
- Sebastiani, E. M. (2007). *Les competències professionals del professorat d'Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta de categories per a la seva anàlisi*. Tesis doctoral,

Universidad Ramon Llull, Barcelona. Disponibles en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0927107-171433/>.

- 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), 185-197.
- 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.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8-14.
- Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437-447.
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y educación*, 54, 33-56.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Sobre la Autora

Carmen Carrillo

Carmen Carrillo es profesora de Didáctica de la Música en la Universidad Internacional de Cataluña (UIC). Doctora en Didáctica de la Música con Mención Europea (Universidad Autónoma de Barcelona, 2012), licenciada en Periodismo con Premio Extraordinario de Fin de Carrera (UIC, 2004), y Grado Superior de Piano (2002) y de Música de Cámara (2004) por el Conservatorio Superior de Música del Liceo.

Miembro del «Grup de Recerca Música i Educació», reconocido por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya como grupo de investigación consolidado. Actualmente participa en un proyecto europeo COMENIUS que ahonda en el aprendizaje interdisciplinario a partir de la música y en un I+D+i que explora el impacto de la educación musical en el contexto educativo español.

Recientemente ha realizado estancias de investigación en la University of Southern Queensland (Australia) y en la de University of Minho (Portugal). Sus trabajos, en torno a la formación y práctica docente del profesorado de música, la identidad profesional, la investigación narrativa y la relación entre música y matemáticas en el ámbito educativo, han sido publicados en revistas como *International Journal of Music Education* y *Teaching and Teacher Education*.

Carmen Carrillo

Facultad de Educación
Terré, 11-19
08017 Barcelona. España.
ccarrillo@uic.es



JUNTA DE ANDALUCÍA

Centro de Documentación Musical de Andalucía
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril, Universidad de Miami (Estados Unidos)

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Carmen Carrillo Aguilera, Universidad Internacional de Cataluña (España)

Sergio Luiz Figueiredo, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

Josep Gustems Carnicer, Universidad de Barcelona (España)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Jèssica Pérez Moreno, Universidad Autónoma de Barcelona (España) y Universidad de Londres (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patrick K. Schmidt, Universidad de Ontario Occidental (Canadá)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

María dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

María Helena Vieira, Universidad del Miño (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)