



VOL., 26 Nº 2 (Julio, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

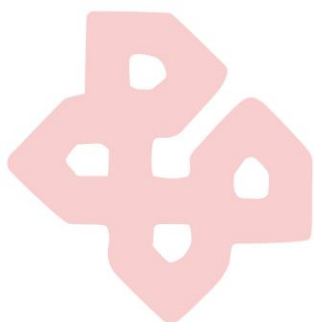
DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.17005

Fecha de recepción: 09/12/2020

Fecha de aceptación: 17/01/2022

EL ACCESO DEL PROFESORADO DE MÚSICA A LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Secondary School Music teachers and their access to teaching career



Guadalupe Hernández-Portero y Pilar Colás- Bravo

Universidad de Sevilla

E-mail: ghportero@us.es; pcolas@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4751-7704>

<http://orcid.org/0000-0003-3000-075X>

Resumen:

El profesorado de Música de Educación Secundaria en España no cuenta con una titulación específica para su acceso a la docencia de la Música en esta etapa educativa. Esto genera una gran diversidad en la formación inicial de este profesorado, lo que conlleva diferentes formas de entender la Educación Musical. En este artículo mostramos la diversidad de itinerarios que se pueden seguir en la formación inicial del profesorado de Música, regulados por las distintas leyes educativas y cuál es la formación curricular real que recibe este profesorado. Para ello, nos valemos del análisis documental de los planes de estudio de las titulaciones específicamente musicales que dan acceso a la docencia en Educación Secundaria. Tomamos como base el modelo TPACK de Mishra y Koehler para conocer la proporción de contenidos musicales, pedagógicos o tecnológicos que ofrece cada una. Comprobamos que cada titulación otorga mayor importancia a un determinado tipo de formación musical de acuerdo con el concepto de Música y estilos que defienden. Sin embargo, en todos los casos los contenidos pedagógicos y tecnológicos son escasos. Esta aportación ayuda a un mejor conocimiento de la carrera docente del profesorado de Música.

Palabras clave: currículum; Educación Secundaria; formación del profesorado; Música; TIP; TPACK

Abstract:

Music teachers in Spain do not hold a degree specifically aimed at teaching Music in secondary education. This means teachers' initial training varies greatly, as do the ways in which they conceive Music education. This paper aims to understand both the initial training of Music teachers as demanded by the different education laws and the actual training they receive. To that purpose we analyse the syllabi of specific Music degrees granting access to teaching in secondary education. We take Mishra and Koehler's TPACK framework as the foundation to know the proportion of music, pedagogical and technological contents in each of them. Thus, we realise that the importance given to a certain type of music training varies according to the concept and styles of Music supported in each degree. In all cases, however, pedagogical and technological contents are scarce. This paper contributes to a better understanding of the teaching career of secondary school Music teachers in Spain.

Key Words: curriculum; ICT; music; Secondary Education; teacher training; TPACK

1. Introducción

La formación del profesorado de Música para el acceso a la docencia ha sido, y sigue siendo, objeto de estudio y análisis, detectándose una gran heterogeneidad en los correspondientes planes de formación, no solo en España sino a nivel internacional (Aróstegui, 2010, 2018; Casanova y Serrano, 2018; Mateu, 2020). Sin embargo, son escasas las aportaciones y análisis referidos a la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. En este sentido podemos decir que la situación de esta formación, en España, presenta unas características y peculiaridades poco habituales respecto a otros perfiles docentes, tales como la enseñanza primaria. Esta problemática, unida a la falta de aportaciones que ayuden a visibilizar y mostrar el tipo de formación que reciben estos profesionales, es el motivo que nos lleva a la realización de este estudio.

La ausencia de una titulación específica de Educación Musical para la formación del profesorado de Educación Secundaria hace que las vías de acceso a la docencia en esta etapa educativa sean diversas. Sin embargo, no se cuenta con estudios que expliciten los componentes curriculares de las distintas titulaciones de forma empírica y contrastable. Por ello, basándonos en el análisis documental de sus planes de estudio, pretendemos mostrar la composición curricular de los distintos itinerarios formativos para el acceso a la docencia de la enseñanza musical en Educación Secundaria.

La formación de este profesorado viene marcada por las directrices de políticas educativas que se han sucedido a lo largo del siglo pasado y el actual. Es importante, por tanto, su estudio para obtener una imagen general del perfil profesional que se pretende, así como de la propuesta curricular planteada en cada una de ellas. En la actualidad, el requisito que se exige para la docencia en Educación Secundaria es la posesión del título de Licenciado o Graduado, así como la

realización del CAP o el actual Máster en Formación del Profesorado. Por tanto, el análisis de los planes de estudio de las titulaciones que dan acceso a la docencia de la Música en Educación Secundaria aporta información relevante sobre, no solo la formación que reciben estos profesionales, sino las herramientas que disponen para enfrentarse a los nuevos retos educativos, marcados por la exigencia de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia en todos los niveles educativos. En este sentido, el modelo (TPACK) de Mishra y Koehler (2006) constituye un referente internacional valioso para establecer el perfil curricular que recibe el profesorado de Educación Secundaria en la formación inicial. Las siglas corresponden a los términos ingleses Technological, Pedagogical, Content Knowledge (TPACK). Estos autores indican que para enfrentarse a los retos que conlleva la educación en la actualidad es necesario el dominio de tres tipos de conocimientos: conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico. Pero a su vez debe saber integrarlos en los contextos específicos del aula.



Figura 1. Conocimientos integrados en que debe formarse al profesorado. Elaboración propia.

Numerosas investigaciones llevadas a cabo en diversos contextos, materias y niveles educativos (Chai et al., 2019; Mishra, 2019; Ortiz-Colón et al., 2020; Tondeur et al., 2020; Zhang et al., 2019) avalan la validez de este modelo para la formación integral del profesorado, incluso adaptado a nuestra disciplina (Tejada y Thayer, 2019).

Este modelo es un referente clave para el análisis de la formación que recibe el profesorado de Música para afrontar su docencia. También sirve para plantear los interrogantes que dan lugar a la investigación que aquí presentamos: ¿Qué conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos se incluyen en las carreras de acceso a la profesión docente de Música? ¿Garantiza la actual formación del profesorado estos tipos de conocimiento? Estas cuestiones guían la presente investigación.

Las aportaciones de este estudio se dirigen, en primer término, a visibilizar los requisitos formativos exigidos por la legislación española para el acceso a la docencia del profesorado de Educación Musical en la enseñanza secundaria. Posteriormente se analizan los planes de estudio con objeto de identificar la carga formativa que conllevan en cuanto a contenidos musicales, pedagógicos y tecnológicos. El modelo TPACK es el referente teórico y conceptual para el análisis de contenido desarrollado.

2. La formación del profesorado de Música de Educación Secundaria en las políticas educativas.

La formación del profesorado de Educación Secundaria y las dificultades que entraña ha sido objeto de estudio por numerosos investigadores (Bolívar, 2007; Escudero, 2009; Falcón-Linares, 2021; Fernández y Jiménez, 2019; Imbernón, 2015, 2019; Nieve y Jukku-Sihvonen, 2009) que han mostrado su preocupación por la falta de competencias pedagógicas que se derivan de su formación inicial.

En el caso de nuestra disciplina, algunos estudios como los de Oriol (1999 y 2005) o Pérez Prieto (2005) se han centrado en la evolución de la Música y de la formación de su profesorado en la legislación educativa desde principios del siglo XX, en el primer caso, o desde 1970, en el segundo. Estos trabajos concluyen que el Sistema Educativo español no ha resuelto aún las necesidades de una adecuada formación profesional para el profesorado de Música de Educación Secundaria. En nuestro estudio comprobamos también que desde que la Música se implantó en este nivel educativo, a partir de la Ley General de Educación de 1970, hasta la actual ley educativa, no se ha conseguido una solución óptima, en tanto el profesorado de Música tiene que completar, ampliar y profundizar su formación con conocimientos que no han tenido en sus estudios.

Una breve revisión de las políticas educativas en esta temática sirve para observar la evolución y los diversos posicionamientos en cuanto a la formación del profesorado de Música en Educación Secundaria.

2.1. Ley General de Educación

La enseñanza de la Música se plantea por primera vez en todos los niveles educativos en 1970 con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). La titulación exigida para los profesores de Bachillerato es la de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y se establece el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) como requisito imprescindible para acceder a la docencia en esta etapa educativa. Consta de dos partes, una teórica y otra práctica desarrollada en centros de Bachillerato. Sin embargo, la Didáctica Específica y las Prácticas Pedagógicas específicas de Música no se establecieron hasta finales de los años 80 y principios de los años 90 del siglo pasado.

Dado que no existía una titulación de Música en la Universidad, hasta que en el año 1984 se creara la primera titulación de Musicología en la Universidad de Oviedo, extendiéndose posteriormente a otras universidades españolas como las de Salamanca, Granada, Valladolid, Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, La Rioja (formato on-line), Autónoma de Madrid y Católica de Valencia, respectivamente; la Orden de 25 de junio de 1976 permitía que esta asignatura fuera impartida por profesores con titulación de Conservatorio. Esto llevó a que en el año 1982 se dictara el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, por el que se equiparaban los títulos de Conservatorio a los de Licenciado Universitario a efectos de docencia y de acceso a los cuerpos docentes correspondientes.

En relación a las tecnologías, sólo se hacen leves referencias al fomento del uso de los recursos tecnológicos y didácticos disponibles.

2.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

Con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se crea el nuevo Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y se establece que esta enseñanza será impartida por Licenciados, Ingenieros y Arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. Además, la Música y otras materias pueden ser impartidas por maestros con la especialidad correspondiente en el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Estos profesores, a excepción de los procedentes de Magisterio o Pedagogía, debían poseer además el Título de Especialización Didáctica, obtenido mediante la realización del CAP, que se había establecido con la anterior Ley, ya que el nuevo Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) propuesto por la LOGSE no llegó a entrar en vigor.

En el caso de la Música, multiplica su presencia en el currículum de Educación Secundaria y la titulación específicamente musical para acceder a su docencia es la de Musicología o Historia y Ciencias de la Música, como pasó a denominarse desde 1995 para solucionar el problema de coincidencia de nomenclatura con su homóloga del Conservatorio. Además, se podía ejercer la docencia con un Título Superior de Conservatorio, que ya era equivalente a todos los efectos al de Licenciado universitario.

Las TIC aparecen por primera vez en esta legislación educativa, en la que se hace referencia al uso educativo de herramientas audiovisuales y ordenadores denominadas Nuevas Tecnologías.

2.3. Ley Orgánica de Calidad de la Educación

En el año 2002 se promulga una nueva Ley de Educación: la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) y con ella un nuevo intento de solucionar el problema de la formación didáctica del profesorado de Educación Secundaria a través de un título profesional de especialización didáctica que constaría de dos partes: un periodo académico vinculado con la formación superior del alumno o alumna y otro de prácticas docentes.

Sin embargo, esta nueva propuesta, que apenas variaba la estructura del CAP, tampoco se llegó a materializar, debido a un nuevo cambio en el signo político del gobierno que tuvo lugar en el año 2004.

Con esta ley se adopta el término Tecnologías de la Información y se considera que su desarrollo requiere de dotación material a los centros educativos, pero también de la formación del profesorado en su uso y en la producción de materiales adaptados a las TIC.

2.4. Ley Orgánica de Educación

En el año 2006, el nuevo gobierno promulga una nueva normativa educativa: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La formación del profesorado estará regulada por el sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior, que tiene por objeto la convergencia de titulaciones universitarias europeas.

Se establecen como requisitos necesarios para ejercer la docencia en la Educación Secundaria estar en posesión de un Título de Grado Universitario, o del anterior título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto; y cursar un Máster Oficial específico: El Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Así, se extingue el curso que otorgaba el CAP en detrimento de este Máster, que amplía el tiempo de formación de seis meses a un año, con 60 créditos ECTS (European Credits Transfer System) y establece como condiciones de acceso la acreditación de los conocimientos de la especialidad que se desea cursar y el dominio de una lengua extranjera (nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Ofrece quince especialidades, entre las que se encuentra la referida a Música y Artes Visuales.

El Máster se estructura en tres grandes bloques. El primero contiene materias básicas relacionadas con la Didáctica General. El segundo bloque se basa en materias específicas de la especialidad. El tercer bloque, Practicum, está relacionado con la práctica profesional en centros de Educación Secundaria, supervisado por dos tutores acreditados, uno perteneciente al equipo docente del centro y otro a la Universidad.

En el caso de los profesores de Música, podrán acceder a la docencia en Educación Secundaria con la posesión de un Grado Universitario, el específico de Música es el Grado en Historia y Ciencias de la Música, en el que se ha transformado la anterior Licenciatura; o a través de una Titulación Superior de Conservatorio; y la realización del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Con esta ley, además de incluir las tecnologías entre las recién creadas competencias básicas, se hace referencia explícita a la formación del profesorado en TIC, dictaminando que las administraciones educativas promoverán la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación del profesorado, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.

2.5. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

En el año 2013, un nuevo gobierno vuelve a aprobar una nueva ley de educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley diferencia entre asignaturas troncales, específicas y de especialidad; y divide el Bachillerato en modalidades. La Música se considera una asignatura específica a cursar en función de la oferta que establezca cada administración educativa y, en su caso, los centros docentes. Además, aparece en la modalidad de Artes del Bachillerato.

Establece que para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, quedando exceptuados de esta exigencia los maestros y los licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía. Señala además que los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria también podrán ser impartidos por funcionarios del cuerpo de maestros adscritos a estos cursos. Por tanto, las exigencias para acceder a la docencia de la Música en la Educación Secundaria no varían con respecto a la anterior Ley.

Las TIC siguen apareciendo entre las competencias clave y se promueve la formación del profesorado en este ámbito por parte de las administraciones educativas.

2.6. Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación

A finales del año 2020 se aprueba una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), de nuevo auspiciada por un cambio en el gobierno de la nación.

Presenta pocas modificaciones respecto a la Educación Primaria, destacando entre ellas la recuperación de la estructura en tres ciclos de dos cursos cada uno, la desaparición de los estándares de aprendizaje y la desaparición de la clasificación de las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración. La Música sigue estando presente en todos los cursos de la etapa, junto con la Plástica, bajo la denominación de Educación Artística.

En Educación Secundaria también se elimina la clasificación de las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración; y desaparecen los itinerarios. La Educación Artística (Educación Plástica, Visual y Audiovisual; y Música) asegura su presencia en todos los cursos de 1º a 3º de ESO, debiendo cursar al menos una de las dos en cada curso. De esta forma se garantiza la presencia de una materia artística en todos los cursos, pero se desconoce en qué curso o cursos quedará establecida la Música como obligatoria. En cuarto curso se deben elegir tres materias de opción, entre las que aparece la Música, y se plantean una serie de materias optativas que deberán ser concretadas por las autoridades educativas o un proyecto monográfico o de colaboración con la comunidad.

La organización del Bachillerato se estructura en cuatro modalidades, frente a las tres que proponía la LOMCE, quedando establecidas en Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; Artes; y el llamado Bachillerato General, para aquellos alumnos y alumnas que no se hayan decidido aún o no quieren que la elección de un bachillerato les decante por un determinado futuro profesional. Pero lo más destacado en relación a las enseñanzas artísticas es que se establecen distintas pasarelas de las enseñanzas artísticas profesionales (en nuestro caso desde los conservatorios de Música) al Bachillerato, de modo que quienes superen las

materias comunes puedan obtener el Título de Bachiller en la modalidad de Artes correspondiente. También se establecen vías de acceso desde las enseñanzas artísticas profesionales a los ciclos formativos de grado superior.

Sin embargo, la mayor aportación de esta ley para la Música viene representada por el refuerzo en la equivalencia de los títulos superiores. El alumnado que haya superado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrá el Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música o Danza en la especialidad que corresponda, que será equivalente, a todos los efectos, al título universitario de Grado (BOE 340, 2020).

En cuanto a la formación del profesorado, la nueva ley considera que se debe revisar el modelo de la formación inicial para adaptarlo al entorno europeo y exige el compromiso de las administraciones educativas por ofrecer una formación continua ligada a la práctica docente. El título III está dedicado al profesorado y señala que la formación inicial y permanente deberá dedicarse al ámbito científico, pero también al didáctico y pedagógico. Esta formación se completará con el asesoramiento y tutorización de los nuevos docentes por parte de compañeros experimentados.

La disposición adicional séptima da un plazo máximo de un año a partir de la entrada en vigor de esta ley para establecer una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente del profesorado, su acceso a la profesión y el desarrollo de su carrera docente.

En relación a las tecnologías, estamos asistiendo a una eclosión de las TIC en los sistemas educativos, instadas y potenciadas, en gran medida, por la exigencia de utilizar sistemas digitales online en todos los niveles educativos a raíz, y como consecuencia, de la pandemia internacional COVID 19 (Colás-Bravo, 2021). Estas circunstancias también han sacado a la luz la urgencia de una formación docente en competencias digitales. Un claro indicador de ello es el fuerte incremento de la producción científica sobre esta temática en años recientes, así como la proliferación de iniciativas ministeriales destinadas a la formación docente en competencias digitales (Colás-Bravo et al., 2021).

La normativa legal de las distintas leyes educativas, anteriormente expuesta, aplicables para el acceso a la función docente del profesorado de Educación Secundaria, nos lleva a la conclusión de una evidente evolución que afecta, entre otros, a dos aspectos. Por un lado, a un aumento de las exigencias formativas, dado que se requiere de una titulación universitaria a nivel de Licenciatura o Grado, en la materia correspondiente, o un Título Superior de Conservatorio. Y, en segundo término, se pone en valor la formación pedagógica, articulándose la realización de un Curso de Adaptación Pedagógica, vigente durante casi 40 años, o un Máster en Formación del Profesorado. Otro aspecto destacable es la referencia explícita a la necesidad de formación en TIC, tanto en relación a las competencias básicas, como a los contenidos disciplinares de las materias correspondientes.

Una vez analizadas las orientaciones legislativas, la exploración de los contenidos curriculares que se imparten en las titulaciones específicamente

musicales posibilita visibilizar la estructura interna de los planes de estudio, mostrando concepciones y enfoques formativos adoptados. Por ello, a través de este estudio, pretendemos obtener información útil sobre lo que el profesorado conoce, y le falta por conocer, para afrontar los retos de la educación en la actualidad.

3. Método

El análisis documental constituye la base metodológica sobre la que se desarrolla esta investigación. El análisis documental es una forma de investigación técnica que conlleva operaciones intelectuales de carácter analítico-sintéticas con objeto de mostrar o sacar a la luz aspectos relevantes para dar respuesta a los objetivos científicos que planteamos en este estudio:

- Describir los requerimientos de las distintas leyes educativas en cuanto a la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria.
- Conocer el tipo de formación que ofrecen las titulaciones específicamente musicales que permiten el acceso a la docencia en Educación Secundaria, en cuanto a contenidos musicales, pedagógicos y tecnológicos.
- Identificar el perfil formativo que recibe el profesorado de Música de Educación secundaria en su formación inicial.

Las fuentes de información principales de esta investigación son los Planes de Estudio de las titulaciones específicamente musicales que dan acceso a la docencia en Educación Secundaria desde la Universidad y el Conservatorio: a) anterior Licenciatura y actual Grado en Historia y Ciencias de la Música; b) Titulación Superior de Conservatorio. Por tanto, estos documentos constituyen la muestra objeto de estudio de esta investigación.

3.1. Análisis de datos

El análisis de la información se lleva a cabo mediante la técnica de análisis de contenido, de naturaleza deductiva y cuantitativa. Su aplicación exige determinar qué se ha de observar y registrar y, por tanto, qué dato se debe contabilizar. Para ello se selecciona el modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006) que sirve de referente teórico para extraer el sistema de categorización con el que llevar a cabo el análisis de contenido. Este modelo ha tenido una fuerte influencia en la investigación y la práctica en formación del profesorado y el desarrollo profesional. Ha sido utilizado como referente principal en un gran número de investigaciones, siendo referenciado, desde 2009 hasta la actualidad, en más de 1200 artículos de revistas y capítulos de libros, más de 315 disertaciones y 28 libros (Harris y Wildman, 2019).

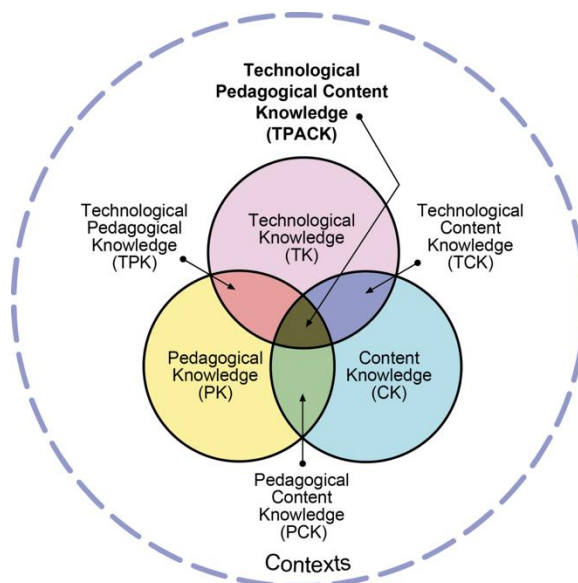


Figura 2. Modelo TPACK. Fuente: <http://www.matt-koehler.com>

El núcleo del TPACK está formado por tres formas de conocimiento primario: Tecnología (TK), Pedagogía (PK) y Contenido (CK). Estas tres formas de conocimiento se interrelacionan dando lugar a conocimientos específicos. Es decir, se generan áreas de conexión de saberes, como puede observarse en la confluencia de círculos de la figura 2, generándose así unos conocimientos más complejos. Las intersecciones de estos tres tipos de conocimiento, así como las interconexiones posibles dos a dos, originan una taxonomía de siete tipos de conocimientos que están implicados en la formación de un profesional de la educación:

- Conocimiento disciplinar (CK) sobre el que imparten clases (Música, Matemáticas, Inglés, etc.). Constituye el *qué* se enseña.
- Conocimiento Pedagógico (PK): los conocimientos de las teorías y metodologías didácticas a aplicar para la enseñanza y aprendizaje. Es el *cómo* se enseña.
- Conocimiento Tecnológico (TK): saberes tecnológicos, recursos y herramientas tecnológicas disponibles para incorporar a la enseñanza de una disciplina.

Al combinar entre sí los tres elementos del modelo TPACK, se obtienen otros conocimientos más específicos:

- Conocimiento pedagógico del contenido -PCK-: el docente interpreta la materia que va a impartir y selecciona las metodologías didácticas y materiales más idóneos para su enseñanza.

- Conocimiento tecnológico del contenido -TCK-: el profesor identifica y selecciona los recursos tecnológicos específicos que son más adecuados para su disciplina.
- Conocimiento tecnológico pedagógico -TPK-: conlleva saber hacer un uso apropiado e integrado de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Generalmente implica una transformación profunda en las formas de enseñanza.
- El último tipo de conocimiento -TPACK- supone la combinación de los tres conocimientos básicos: el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido. Implica disponer de un conocimiento profundo del contenido, saber la mejor forma de enseñarlo e incorporar las herramientas tecnológicas más adecuadas para lograr los objetivos de aprendizaje.

Tomando como base este modelo, establecemos como categorías de análisis la formación musical, didáctica y tecnológica del profesorado. La formación musical la examinamos, a su vez, en base a los contenidos históricos, instrumentales y técnicos. Esto nos permite identificar el concepto de Música y de estilos que defienden los distintos planes de estudio. Los contenidos históricos comprenden los relacionados con la Historia de la Música y su contexto. Los contenidos instrumentales están vinculados con la práctica vocal e instrumental. Y los contenidos técnicos son los relacionados con el Lenguaje Musical (Análisis, Notación, Educación Auditiva, Composición...) y la investigación (Métodos y Técnicas de Investigación, Crítica Musical) (ver figura 3).

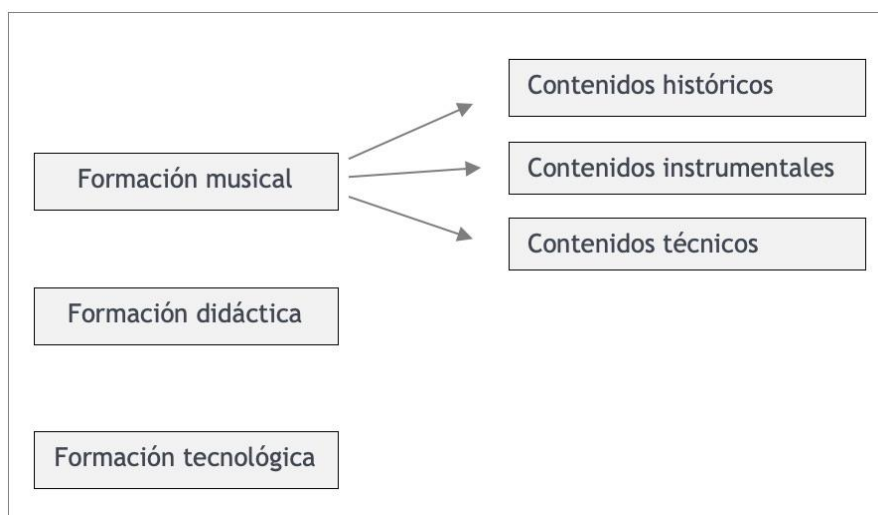


Figura 3. Dimensiones y categorías utilizadas para el análisis de contenido de los planes de estudio

El análisis de contenido, de naturaleza cuantitativa, se lleva a cabo extrayendo la proporción de créditos que abarca cada tipo de contenido, en relación con el total de los créditos que deben ser cursados en la universidad o conservatorio que imparte estas titulaciones. Este vaciado se lleva a cabo utilizando el programa

Excel. Este programa nos permite cuantificar el peso formativo otorgado a cada contenido curricular.

4. Resultados

El análisis llevado a cabo en cuanto a los contenidos formativos tecnológicos, pedagógicos y curriculares de los planes de estudio de las titulaciones de Música para el acceso a la docencia, nos aporta datos empíricos relevantes para obtener una visión general sobre la formación del docente de Música.

Los resultados se exponen tomando como referencia las dos vías de acceso: Universidad y Conservatorio.

4.1. Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música

La Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música o Musicología se imparte en la Universidad desde el año 1984 hasta el curso 2009/2010. En esta fecha es sustituida por el Grado en Historia y Ciencias de la Música. Un gran número de profesores de Música de Educación Secundaria proceden de esta titulación, ya que los primeros egresados del Grado Universitario lo fueron en el curso 2012/2013.

Analizamos los Planes de Estudio de las nueve Universidades españolas en las que se impartía la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música (Musicología). Nos basamos en los tres tipos de conocimientos anteriormente indicados para registrar los contenidos musicales -históricos, instrumentales, técnicos-, pedagógicos y tecnológicos que se incluían en esta licenciatura. En la tabla 1 se analizan las materias obligatorias y en la tabla 2 se registra la información correspondiente a las asignaturas optativas. Los porcentajes se calculan en base a los créditos asignados a las materias.

En la tabla 1, referida a materias obligatorias, se representan los resultados obtenidos. En esta se observa que los contenidos históricos, seguidos de los técnicos, son los ejes de la formación. Los conocimientos tecnológicos tienen un peso menor, pero están presentes en los planes de estudio de todas las universidades analizadas. Sin embargo, los contenidos didácticos sólo se ofertan de forma obligatoria en la Universidad Autónoma de Madrid, y los contenidos instrumentales únicamente en la Universidad Complutense de Madrid.

Tabla 1
Tipos de contenidos, en porcentajes, presentes en la Licenciatura de Musicología. Materias obligatorias

UNIVERSIDADES	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
	Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Autónoma Madrid	50,00	0	33,33	12,12	4,54
Complutense Madrid	68,83	5,19	20,78	0	5,19
La Rioja	40,98	0	49,17	0	9,84

Valladolid	59,43	0	36,79	0	3,77
Barcelona	65,51	0	27,58	0	6,90
Granada	56,72	0	38,01	0	5,26
Oviedo	58,57	0	35,71	0	5,71
Salamanca	59,00	0	35,00	0	6,00
Valencia (privada)	66,66	0	22,80	0	10,53

Fuente: elaboración propia

Analizamos también las asignaturas que se ofertan de forma optativa en estas universidades (tabla 2). Comprobamos que siguen siendo de carácter histórico fundamentalmente y no se ofrecen contenidos didácticos en tres de estas universidades. Tampoco aparecen contenidos instrumentales en cuatro de ellas, por lo que no aportan este tipo de formación pedagógica o instrumental a sus estudiantes a lo largo de la titulación.

Tabla 2

Tipos de contenidos y porcentajes ofertados como optativos: Musicología en Universidades.

UNIVERSIDADES	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
	Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Autónoma Madrid	36,84	10,52	20,43	26,31	5,89
Complutense Madrid	66,66	0	10,01	10,00	13,33
La Rioja	85,71	0	0	14,28	0
Valladolid	48,27	10,34	31,03	0	10,35
Barcelona	57,62	0	28,81	6,78	6,78
Granada	60,86	17,39	0	13,04	8,7
Oviedo	80,00	0	10,00	0	10,00
Salamanca	76,47	5,88	11,76	0	5,88
Valencia (privada)	61,11	5,55	22,22	11,11	0

Fuente: elaboración propia

La Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música ofrecía una formación eminentemente histórica con escasa atención a la capacitación pedagógica. Esto resulta paradójico si tenemos en cuenta que la enseñanza de la Música en Educación Secundaria ocupa el primer lugar en las salidas profesionales de sus licenciados (Ministerio de Educación, 2005).

Como conclusión general podemos decir que en cuanto a las materias troncales prima una orientación centrada en los conocimientos musicales, específicamente referidos a históricos y técnicos, quedando escasamente atendidos los contenidos musicales instrumentales. Los conocimientos didácticos son los más ausentes, a excepción del caso de la Universidad Autónoma de Madrid. Los contenidos tecnológicos se incluyen en bajos porcentajes respecto al total de la carga curricular.

Los contenidos en las materias optativas parecen intentar compensar el planteamiento anterior, al incluir conocimientos didácticos y tecnológicos, aunque en porcentajes bajos.

Otra conclusión que nos ofrecen los datos obtenidos es la gran heterogeneidad entre universidades en los planes de estudio de esta licenciatura. Sin embargo, parece haber elementos comunes, que son el peso otorgado a los contenidos históricos y técnicos, en detrimento de los conocimientos didácticos y tecnológicos.

Se esperaba que la sustitución de esta Titulación por la del Grado en Historia y Ciencias de la Música, que comenzó en el curso 2009/2010, pudiera aportar una estructura curricular más equilibrada. Sobre todo si consideramos el impacto de las TIC en la sociedad en los últimos años.

4.2. Grado en Historia y Ciencias de la Música

El análisis curricular del actual Grado en Historia y Ciencias de la Música o Musicología, con una duración de cuatro años, nos aporta la información que se expone en la tabla 3.

Tabla 3

Tipos de contenidos, en porcentajes, sobre el total de créditos presentes en el Grado de Musicología.

UNIVERSIDADES	Generales	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
		Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Autónoma Madrid	19,35	45,16	0	19,35	0	16,13
Complutense Madrid	23,53	41,18	2,94	17,65	2,94	11,76
Valladolid	20,69	55,17	3,45	17,24	0	3,45
Autónoma Barcelona	21,43	42,86	0	35,71	0	0
Granada	24,14	31,03	6,90	27,58	3,45	6,9
Oviedo	21,87	43,75	0	28,13	0	6,25
Salamanca	18,52	51,85	0	14,81	7,41	7,41
Valores medios	21,36	44,42	1,90	22,92	1,97	7,41

Fuente: elaboración propia

En ella observamos que este Grado incluye una formación general básica en Artes y Humanidades, con una formación técnica y, sobre todo, histórica amplia. Sin embargo, la formación didáctica continúa siendo escasa, desaparece de la Universidad Autónoma de Madrid, que era la única que la ofertaba en la Licenciatura, y aparece en otras tres universidades. Algo similar ocurre con la formación instrumental. En cuanto a la formación tecnológica, se amplía considerablemente en dos universidades (Autónoma y Complutense de Madrid), desaparece en la Autónoma de Barcelona y se mantiene en las demás.

Como en el caso anterior de la Licenciatura, el actual Grado ofrece una formación eminentemente histórica con pequeños avances en el espacio tecnológico, pero con escasa atención al ámbito pedagógico, pues esta titulación pretende capacitar al estudiante para entender el proceso histórico de la Música como parte de la cultura y el papel que juega en la sociedad actual. La formación de profesores de Música no es el objetivo prioritario de estos centros. Los datos recogidos en las materias optativas también siguen el mismo patrón que en el caso anterior de la Licenciatura. Por tanto, podemos concluir que no parece haber cambios respecto a la orientación de estos estudios en relación a los planes anteriores.

4.3. Titulación Superior de Conservatorio

Se puede acceder a la docencia de la Música en Secundaria desde cualquier titulación de Grado Superior de Conservatorio, sin embargo, nos centramos aquí en la titulación de Musicología para establecer una comparación con su homóloga universitaria. Analizamos los planes de estudio de los Conservatorios Superiores de Madrid, Salamanca, Murcia, Sevilla, Valencia, Vigo, Baleares y Navarra. Estos representan distintos ámbitos geográficos de España. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 4.

Tabla 4

Tipos de contenidos, en porcentajes, presentes en la especialidad de Musicología en el Conservatorio.

CONSERVATORIOS	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
	Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Madrid	51,16	7,75	34,88	0	6,20
Salamanca	41,02	10,25	46,17	0	2,56
Murcia	44,26	9,21	43,50	0	3,03
Sevilla	48,88	7,40	41,50	0	2,22
Valencia	41,66	6,41	51,92	0	0
Vigo	47,68	9,76	42,56	0	0
Baleares	48,02	9,60	42,37	0	0
Navarra	33,33	11,37	42,43	9,84	3,03

Fuente: elaboración propia

El mayor porcentaje de contenidos lo copan los conocimientos históricos y técnicos, llegando a superar estos a los primeros en algunos casos. Los contenidos tecnológicos tienen poca presencia y los contenidos didácticos están ausentes en todos los conservatorios, a excepción del Conservatorio de Navarra. Los contenidos instrumentales tienen un mayor peso en comparación con las universidades

Presentamos también un análisis documental de los planes de estudio de la especialidad de Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical impartida en algunos conservatorios, entre los que hemos seleccionado tres ejemplos, puesto que está específicamente dirigida a aquellos profesionales que se van a dedicar a la docencia.

Tabla 5

Tipos de conocimientos y porcentajes: Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical en conservatorios.

CONSERVATORIOS	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
	Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Madrid	12,76	22,69	40,44	17,73	6,38
Murcia	9,83	29,50	35,26	22,13	3,28
Valencia	25,31	13,92	41,78	18,98	0

Fuente: elaboración propia

El análisis muestra que la mayor proporción de contenidos impartidos corresponde a los de tipo instrumental y técnico. Los conocimientos didácticos se pueden considerar escasos tratándose de una especialidad dedicada a la pedagogía. Los contenidos tecnológicos son los más limitados, e incluso no aparecen en uno de los conservatorios.

De estos resultados se desprende que tanto en la Universidad como en el Conservatorio se obtiene una gran formación musical pero una escasa formación tecnológica y didáctica. Comprobamos además que las universidades ofrecen una formación mayoritariamente histórica mientras que los conservatorios se centran en una formación eminentemente técnica e instrumental. Esto responde a la filosofía de estos centros, pues los departamentos de Musicología de las universidades se proponen crear investigadores y expertos en la Música desde su vertiente histórica, mientras que los conservatorios buscan formar músicos profesionales dedicados a la interpretación instrumental o a cualquier faceta relacionada con el Lenguaje Musical. De ahí que esta formación inicial pueda determinar enfoques diferentes en la enseñanza de la Música.

5. Discusión y conclusiones

Respecto al primer objetivo de investigación, encaminado a describir las orientaciones de las distintas leyes educativas en cuanto a la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria, podemos concluir que las políticas educativas, sucesivas en el tiempo desde la LGE de 1970 hasta la actual ley de educación, permiten identificar la evolución y los diversos posicionamientos en cuanto a la formación de este profesorado. Este recorrido histórico culmina con una nueva ley educativa que se aprueba a finales del año 2020. En ella se incluyen aspectos observados como deficitarios en los planes anteriores, tales como fortalecer contenidos didácticos y pedagógicos en la formación inicial y reforzar las competencias digitales en la formación continua. Estas conclusiones sobre los sucesivos intentos por mejorar la formación del profesorado de Música coinciden con otros estudios realizados sobre la formación del profesorado de Educación Secundaria a nivel general, como los de Imbernón (2015, 2019), que consideran que la formación

pedagógica es una asignatura pendiente en la capacitación profesional del profesorado de esta etapa educativa.

En relación al segundo de nuestros objetivos, enfocado a conocer el tipo de formación que ofrecen las titulaciones que dan acceso a la docencia de la Música en Educación Secundaria en cuanto a contenidos musicales, pedagógicos y tecnológicos, podemos concluir que cada titulación adopta un determinado perfil formativo. Así, tanto en la Universidad como en el Conservatorio predominan los contenidos musicales, siendo escasas las materias de naturaleza tecnológica y didáctica; sin embargo, las universidades ofrecen una formación mayoritariamente histórica, mientras que los conservatorios se centran en contenidos con perfil eminentemente técnico e instrumental.

Esta estructura curricular conformará una tipología docente basada en un concepto de la Educación Musical construido a partir de una determinada formación inicial. Por ello, los resultados obtenidos en esta investigación resultan útiles para identificar perfiles formativos del profesorado de Música de Educación Secundaria. En estos se aprecia la necesidad de ampliar conocimientos tecnológicos y pedagógicos que coadyuvarán al desarrollo de competencias docentes imprescindibles para afrontar los retos de la educación, presente y futura. En este sentido, numerosos estudios avalan la necesidad de fomentar estos aspectos fundamentales en la formación del profesorado (Bolívar, 2007; Falcón-Linares, 2021; Fernández y Jiménez, 2019; Imbernón, 2019; Nieve y Jukku-Sihvonen, 2009), ya que continúan siendo deficitarios tanto a nivel legislativo como en el diseño curricular de los Planes de Estudio de las titulaciones que dan acceso a la docencia en esta etapa educativa.

Por otra parte, estos resultados nos aportan información empírica para cotejarla con la propuesta del modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006). En este sentido la prevalencia de contenidos disciplinares en detrimento de la formación pedagógica y tecnológica pone en riesgo buenas praxis de enseñanza, en tanto es necesaria la interacción de estos tres tipos de conocimientos para poder llevar a cabo una buena práctica docente. Así lo avalan y contrastan investigaciones llevadas a cabo en diferentes ámbitos educativos (Chai et al., 2019; Mishra, 2019; Ortiz-Colón et al., 2020; Santos y Rowell, 2021; Tejada y Thayer, 2019; Tondeur, 2020; Zhang et al., 2019). Estos estudios confirman la necesidad de una formación integral para el profesorado, en donde haya un equilibrio entre estos tres tipos de conocimiento.

De estos resultados se pueden derivar algunas reflexiones, tales como la necesidad de un replanteamiento de los actuales planes de formación demasiado técnicos y alejados de las necesidades formativas del profesorado y de los contextos de aplicación. La prevalencia de las TIC en la docencia actual (sobre todo impulsada por situaciones de riesgo pandémico) hace urgente la formación del profesorado en competencias digitales. Pero estas, a su vez, deben articularse con la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina de Música. Por ello queda patente la relevancia del modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006), (ver Figura 2), ya que permite visualizar las formas de interacción que se pueden generar entre contenidos formativos de distinta naturaleza, constituyendo la clave de una auténtica formación y praxis

docente. Según estos autores, el conocimiento TPACK supone la combinación de los tres conocimientos básicos: el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido. Una auténtica formación docente implica disponer de un conocimiento profundo del contenido, saber la mejor forma de enseñarlo e incorporar las herramientas tecnológicas más adecuadas para lograr los objetivos de aprendizaje. Queda, por tanto, patente la existencia de un perfil docente escorado hacia contenidos disciplinares y la urgencia de ampliar contenidos de naturaleza pedagógica y tecnológica en los planes de formación.

Referencias bibliográficas

- Aróstegui, J.L. (2010). Editorial: Formación del profesorado de Música: Planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(2), 3-7. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20633>
- Aróstegui, J.L. (2018). Evaluation, educational policy reforms, and their implications for arts education. *Ars Education Policy Review*, 120(3), 121-125. <https://doi.org/10.1080/10632913.2018.1532368>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Casanova, O. y Serrano, R. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 15, 3-17. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Chai, C., Hwee Ling Koh, J. & Teo, Y. (2019). Enhancing and modeling teachers' design beliefs and efficacy of technological pedagogical content knowledge for 21st century quality learning. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 360-384. <https://doi.org/10.1177/0735633117752453>
- Colás-Bravo, M. P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 219-233. <https://doi.org/10.6018/rie.469871>
- Colás-Bravo, P.; Conde-Jiménez, J.; Reyes-de-Cózar, S. (2021). Sustainability and Digital Teaching Competence in Higher Education. *Sustainability*, 13, 12354. <https://doi.org/10.3390/su132212354>
- Escudero, J.M. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 79-104.
- Falcón-Linares, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 215-229. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200215>

- Fernández, G. D. y Jiménez, E. P. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: Retos y alternativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3).
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11229>
- Harris, J. & Wildman, A. (Eds.). (2019). *TPACK newsletter, Issue #39: February 2019*.
<http://bit.ly/TPACKNewslettersArchive>
- Imbernón, F. y Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una Reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236973>.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Jefatura del Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 12525-12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>
- Jefatura del Estado (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 45188-45220.
<https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97.858-97.921.
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868 a 122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mateu-Luján, B. (2020). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista Española De Educación Comparada*, 37, 338-354.
<https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541>

- Ministerio de Educación y Ciencia (1976). Orden de 25 de junio de 1976 sobre titulación académica para impartir enseñanzas de la Música en Centros de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 166, 13591-13591. <https://www.boe.es/boe/dias/1976/07/12/pdfs/A13591-13591.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los conservatorios de Música. *Boletín Oficial del Estado*, 141, 16051-16051. <https://www.boe.es/boe/dias/1982/06/14/pdfs/A16051-16051.pdf>
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Records*, 108(6), 1017-1054. http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Nieve, H. y Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- Ortiz-Colón, A., Ágreda, M. y Rodríguez, J. (2020). Autopercepción del profesorado de Educación Primaria en servicio desde el modelo TPACK. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 53-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.415641>
- Santos, J. & Castro, R. (2021). Technological Pedagogical content knowledge (TPACK) in action: Application of learning in the classroom by pre-service teachers (PST). *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100110>.
- Shulman, (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-33.
- Tejada, J. y Thayer, T. (2019). Diseño, implementación y evaluación de una intervención de formación en tecnología musical basada en TPACK y ABP en la formación inicial del profesorado de música de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(2), 9-30. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.9>
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F. & Baran, E. (2020). Enhancing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): A mixed-method study. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 319-343. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09692-1>
- Zhang, S., Liu, Q. & Cai, Z. (2019). Exploring primary school teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in online collaborative discourse: An epistemic network analysis. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3437- 3455. <https://doi.org/10.1111/bjet.12751>

Contribuciones del autor: Conceptualización, G.H.P. y P.C.B.; Metodología, G.H.P. y P.C.B.; Recogida y análisis de datos, G.H.P.; Redacción, G.H.P.; Supervisión y revisión de la escritura del artículo, P.C.B.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: Este trabajo se enmarca en los trabajos de investigación que desarrolla el Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (GIETE HUM 154) de la Universidad de Sevilla: <https://grupo.us.es/giete/?r=site/page&view=inicio> y del que forman parte las autoras de este trabajo. Este equipo, en la actualidad, lidera y participa en diferentes proyectos competitivos de investigación I+D+I, de carácter internacional, europeo, nacional y autonómico, relacionados con aplicaciones de las Tecnologías para la mejora educativa.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Las autoras indican que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Hernández-Portero, G. y Colás-Bravo, P. (2022). El acceso del profesorado de Música a la docencia en Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26 (2), 319-339. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.17005