

El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria*

The Professional Profile of Music Teachers: a Proposal of the Desired Competences for Elementary and Secondary Education

Carmen Carrillo Aguilera
Facultad de Educación
Universitat Internacional de Catalunya
08017 Barcelona
ccarrillo@uic.cat

Mercè Vilar Monmany
Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Barcelona)
merce.vilar@uab.cat

Recibido: 24-01-2014 Aceptado: 28-05-2014

* Estudio realizado en el marco del “Grup de Recerca en Música i Educació” (GRUMED), reconocido por la Generalitat de Catalunya como Grupo de Investigación Consolidado: <http://grupsderecerca.uab.cat/musicaeducacio/>

Resumen

Este estudio tiene por objeto identificar las competencias profesionales deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria y constituye la primera fase de una investigación más amplia que pretende analizar el perfil profesional del profesorado de música. La propuesta de competencias deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria se elaboró mediante un proceso metodológico de enfoque cualitativo que incluyó un análisis de bibliografía especializada, dos entrevistas a docentes de música de educación Primaria y otras dos a formadores del profesorado de música de educación Primaria y Secundaria, y una consulta a una experta en competencias. El referencial de competencias resultante se sometió a un proceso de validación mediante la técnica de jueces. Finalmente se establecieron diez competencias, organizadas en tres categorías: competencias transversales, musicales y pedagógicas y/o didácticas. Dichas competencias buscan proporcionar elementos de referencia comunes que puedan servir de guía tanto para instituciones educativas como para formadores del profesorado y/o para los propios docentes. A pesar de que el listado de competencias pretende dibujar el perfil profesional de los docentes de música, en este estudio se discute en qué sentido esta propuesta podría ser extrapolable a otros docentes de educación Primaria y Secundaria.

Palabras clave: perfil profesional, competencias profesionales, formación de profesores de música.

Abstract

This study seeks to identify the desirable professional competences of music teachers working in primary and secondary education. Through a qualitative methodological process that included a review of specialized literature, two interviews of music teachers working in primary education and another two of music teachers educators at both primary and secondary levels, and a consultation with a specialist in competences, a proposal of the desirable professional competences for these teachers was made. This list was subjected to a validation process overseen by expert judges. Ten competences, organized under three categories, were established: cross-disciplinary, musical and pedagogical and didactic competences. These competences seek to provide common benchmarks that can serve as a guide for educational institutions, teacher educators or for teachers themselves. Although the list of competences pretends to draw the professional profile of music teachers, this study discusses how this proposal could be extrapolated to other teachers working in primary and secondary education.

Keywords: Professional Profile, Professional Competences, Music Teacher Education.

1. Introducción

En los sistemas educativos del mundo occidental, la música es una materia que, en mayor o en menor grado, se contempla en el currículum escolar tanto en la etapa Primaria como en la Secundaria. Mientras que, en general, se reconoce la necesidad de que la educación musical esté presente en el currículum escolar, el debate sobre quién debe impartir esta materia es un asunto que genera controversia. Es evidente que el profesorado de música necesita reunir una serie de cualificaciones que responden a su condición de educador. No obstante, como sugiere Temmerman (1997), se considera que la música es una materia curricular con un carácter distintivo que también requiere del docente conocimientos y capacidades específicas. Identificar las competencias profesionales deseables en el profesorado de música de educación Primaria y Secundaria, pues, es un proceso necesario para delimitar aquellos aspectos que los futuros docentes deben ser capaces de poner en práctica para el desempeño eficaz de su profesión.

Tras dos décadas de la generalización de la figura del especialista en educación Primaria y casi tres años después de haber incrementado la exigencia de la preparación pedagógica del profesorado de educación Secundaria, la revisión de la situación actual en el contexto español exige nuevas aportaciones que permitan valorar el estado de la preparación y la práctica profesional de este colectivo. La reflexión acerca de las transformaciones en la formación del profesorado de música de educación Primaria y Secundaria, así como las condiciones de su praxis profesional, lleva a reconsiderar y reconceptualizar el estudio de las cualidades requeridas para su perfil profesional. En el actual contexto educativo, el perfil profesional es un concepto que aparece a menudo asociado al resurgimiento del enfoque por competencias y que focaliza en la dimensión más funcional del rol desarrollado por el docente (véase Angulo, 2008). Por tanto, identificar las competencias deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria permitirá también reflexionar en torno a las posibilidades de mejora de la formación y la práctica profesional de este colectivo.

2. Sobre las competencias profesionales

2.1. Delimitación conceptual y características

Existen múltiples definiciones para referirse al concepto de competencia; algunas de ellas son complementarias mientras que otras ofrecen diferencias sustanciales (Tejada, 1999; Zabala & Arnau, 2008). En este estudio se entiende la competencia profesional como la capacidad de movilizar diferentes recursos como los conocimientos, las habilidades o las actitudes a fin de poder hacer frente a un tipo de situaciones, según la conceptualización realizada por Perrenoud (2004). Teniendo en cuenta esta definición y las ideas de otros trabajos consultados para la elaboración de este estudio, se han establecido una serie de características o elementos comunes.

Perrenoud (2004), uno de los principales autores tomados como referencia, afirma que las competencias integran y movilizan diferentes recursos como los mencionados anteriormente, aunque ninguno de estos recursos constituye por sí mismo la competencia. Las competencias, por tanto, sólo tienen sentido en la acción, aspecto que también se pone de manifiesto en las conceptualizaciones de autores como Cano (2005) o Tejada (1999), entre otras. Al manifestarse en la práctica, dichas competencias deben poder acreditarse y ser directamente evaluables (Marchesi, 2007). Por este motivo, siguiendo el modelo de Marchesi (2007) y también de Perrenoud (2004), en la propuesta de competencias formulada en este estudio se establecieron entre seis y nueve dimensiones o componentes específicos para cada competencia principal, con el objetivo de poder definir y evaluar de forma más concreta la actuación planteada en cada una de ellas. A pesar de que el docente debe dirigir la situación de forma global, compartimos con Perrenoud (2004) la idea de que cada actuación particular implica la movilización de competencias específicas.

El carácter aplicativo de las competencias sugiere que éstas no pueden entenderse al margen de las condiciones específicas del escenario en donde se desarrollan, tesis defendida por autores como Cano (2005), Zabala y Arnau (2008) y el mismo Perrenoud (2004). Por tanto, aunque los recursos adquiridos durante la formación inicial son importantes para ayudar al profesorado a desarrollar las competencias que deberá manejar en el futuro, los docentes tienen

la responsabilidad de actualizar y consolidar dichas competencias a lo largo de su vida profesional.

2.2. Propuestas y estudios sobre competencias profesionales de los docentes de música

Las primeras investigaciones sobre las competencias profesionales de los docentes de música fueron realizadas en los Estados Unidos de Norteamérica en la década de los 60. En estos primeros estudios se estableció un listado de las competencias deseables en el profesorado de música mediante cuestionarios en los que los docentes participantes debían valorar la importancia de un nombre extenso de competencias para su práctica profesional. Posteriormente, la asociación Music Educators National Conference (MENC) publicó el informe Teacher Education in Music: Final Report (Klotman, 1972) en el que se expone una propuesta de las competencias para docentes de música y se presentan algunas sugerencias para la mejora de su formación inicial. El informe pone de manifiesto que el docente de música debe disponer de una serie de cualidades personales (p.e. inspirar a los otros, estar comprometido con la mejora profesional o relacionarse con otros individuos), de competencias musicales (p.e. interpretar, componer y analizar) y de cualidades profesionales (p.e. implementar un repertorio musical amplio para hacer frente a los problemas de aprendizaje o demostrar el concepto de músico completo dedicado a la enseñanza). A partir de la publicación de este informe empezaron a proliferar los estudios en relación con las competencias profesionales del profesorado de música.

Más adelante, otros autores investigaron las competencias profesionales y las habilidades de los educadores de música y elaboraron propuestas de cualidades consideradas necesarias para desarrollar la tarea docente de forma eficaz. El australiano Leong (1996) por ejemplo, elaboró un perfil de 30 competencias deseables en el profesorado novel de música de educación Secundaria. Por su lado, el norteamericano Teachout (1997) señaló determinadas habilidades personales (p.e. autocontrol o habilidades de liderazgo) y docentes (p.e. implicar en el alumnado en el proceso de aprendizaje o utilizar un enfoque positivo) entre las más valoradas por el profesorado de música.

También en Australia, Temmerman (1997) puso de manifiesto la importancia de que los maestros de música de educación Primaria dispongan, además de habilidades profesionales, de sólidas competencias relacionadas con el contenido de la materia (p.e. ser capaz de tocar instrumentos escolares, de escuchar y de crear música, de planificar y evaluar actividades musicales) que les permitan ofrecer al alumnado una educación musical de calidad.

Algunas de las investigaciones más recientes en torno a las cualidades de los docentes de música han sido desarrolladas por los australianos Ballantyne y Packer (2004) y por los norteamericanos Rohwer y Henry (2004). El primer estudio examina la opinión de los educadores en prácticas en torno a los conocimientos y habilidades necesarios para una práctica eficaz en el aula. Dicho estudio señala diferentes aspectos didácticos y pedagógicos (p.e. capacidad de planificar para un aprendizaje eficaz o capacidad de involucrar al alumnado en la música de forma significativa) como atributos deseables en el docente de música. El segundo trabajo en cambio, explora las percepciones de los profesores universitarios sobre las habilidades y características específicas de los docentes de música eficaces (effective music teachers), y destaca diversos aspectos musicales, docentes y personales (p.e. expresividad musical, gestión de clase o motivación) como cualidades que contribuyen a una práctica satisfactoria.

En el contexto europeo, han proliferado de manera notable las publicaciones sobre competencias profesionales de los docentes en general. En nuestro entorno más próximo, tres de las propuestas más recientes y difundidas sobre competencias necesarias para el desarrollo eficaz de la práctica docente han sido formuladas por Cano (2005), Marchesi (2007) y Perrenoud (2004). En el área de educación musical en cambio, las publicaciones existentes aún continúan siendo escasas y la mayoría de autores que han abordado el tema lo han hecho desde una perspectiva teórica (por ejemplo, Addessi, 2005; Carbajo, 2008; Centre de Formation des Musiciens Intervenants, 2005; Vilar, 2003). El proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training* (Music Education Network, 2009) es quizás uno de los trabajos más relevantes sobre competencias profesionales del docente de música llevados a cabo. Este estudio analiza cuestiones fundamentales en relación con las competencias, los conocimientos, las habilidades y las capacidades esperados en este colectivo que organiza bajo las categorías

siguientes: a) musicales y didácticas (p.e. 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), b) pedagógicas (p.e. 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 c) genéricas (p.e. reflexionar acerca de la propia práctica para contribuir a su desarrollo profesional o colaborar con el profesorado para facilitar el desarrollo del currículum).

En el contexto español, el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005) es uno de los pocos estudios que recogen la opinión de varios profesionales de la educación sobre los perfiles y competencias profesionales de los maestros de música de educación Primaria. Dicho informe señala como aspectos más valorados para el perfil de maestro especialista en educación musical aquellos relacionados con la didáctica específica de la música y con la planificación del aprendizaje de los alumnos.

De lo expuesto en este punto se desprende que hay diversidad de enfoques. No obstante, la mayoría de autores coinciden en que el profesorado de música debería ser un colectivo con unas sólidas competencias musicales en los ámbitos de la interpretación, la escucha y la creación musical que posibiliten una educación de calidad; con unas competencias profesionales que le permitan, por un lado crear un clima idóneo en el aula e implicar al alumnado en la materia y por el otro gestionar de forma eficaz su aprendizaje musical; y con unas cualidades personales encaminadas a afrontar con éxito las complejidades de la tarea docente.

3. Metodología

En este estudio, cuyo objetivo es identificar las competencias profesionales deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria, se ha utilizado una metodología de enfoque cualitativo que ha conllevado la utilización de diferentes técnicas y métodos de recogida y análisis de datos. Una fase preliminar de dicho estudio, en la que se identificaron 10 competencias profesionales de los docentes de música de educación Primaria, fue publicada en Carrillo y Vilar (2009). La propuesta de competencias profesionales que se presenta en este

trabajo en cambio, también concierne al profesorado de música de educación Secundaria. Dichas competencias definen, de forma genérica, aquellos ámbitos en los que estos docentes deberían poder desenvolverse con eficacia en su actividad profesional. Por ello, podrían ser adoptadas por el profesorado de música de educación Primaria y Secundaria, adecuando cada competencia a las singularidades de cada etapa educativa. Esta propuesta de competencias incluye además entre seis y nueve dimensiones o componentes específicos para cada competencia principal. Dichas dimensiones permiten delimitar y evaluar de forma más concreta la actuación definida en cada una de ellas.

El proceso metodológico de identificación de las competencias deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria se ha desarrollado en tres fases, que se sintetizan en la figura 1:

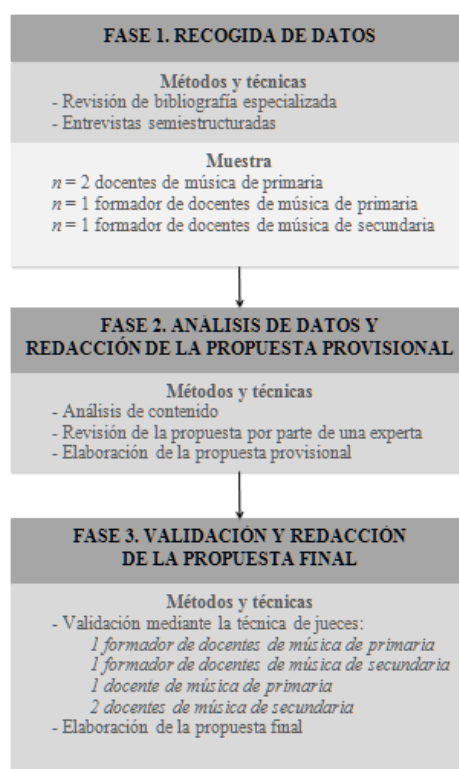


Figura 1. Diseño metodológico del estudio

3.1. Recogida de datos

La primera fase se inició con una revisión de la bibliografía existente sobre las competencias profesionales de los docentes de música de educación Primaria y Secundaria. Se consultaron propuestas, estudios, currículos e informes realizados en diferentes contextos. Paralelamente a la consulta de bibliografía especializada, se realizaron entrevistas a dos docentes de música de educación Primaria y a dos formadores de docentes de música, uno de educación Primaria y otro de Secundaria, con el objetivo de recoger sus opiniones en torno a las competencias profesionales deseables en el profesorado de música de estos niveles educativos.

3.2. Análisis de datos y redacción de la propuesta provisional

En la segunda fase se realizó un análisis de contenido de los datos recopilados a través de la revisión bibliográfica y las entrevistas. Para empezar, se realizó una selección de los trabajos sobre competencias profesionales considerados más relevantes y se transcribieron las entrevistas. Después se recopilaron en un mismo documento tanto los enunciados de las competencias profesionales propuestas en los diferentes documentos seleccionados como las ideas clave surgidas en las entrevistas en relación con aspectos que el profesorado de música debe poder manejar para el desarrollo eficaz de su profesión.

La primera categorización se llevó a cabo desde una perspectiva básicamente inductiva (Patton, 1980): las categorías de análisis emergieron del texto y se establecieron tras sucesivas lecturas del material recopilado. No obstante, dichas categorías resultaron ser comunes con las encontradas en otros trabajos en torno a las competencias profesionales del profesorado de música: transversales, musicales y pedagógicas y/o didácticas (v. Carrillo, 2012). Posteriormente, mediante un proceso metodológico similar, se elaboró un listado provisional de subcategorías de análisis y se redactó una primera propuesta de competencias.

A continuación se solicitó asesoramiento a una experta en competencias, aunque no del ámbito de la educación musical, con quien se discutieron diferentes aspectos en torno a la propuesta elaborada. Dicha experta examinó el referencial de competencias provisional y

sugirió cambios a nivel de forma (p.e. establecer un número reducido de competencias que reflejaran ideas complejas y lo suficientemente amplias como para evitar caer en la fragmentación excesiva del rol del docente; definir una cifra limitada de dimensiones para cada una de estas competencias, con el objetivo de establecer unos indicadores con los que dichas competencias pudiesen ser evaluadas) y de contenido (p.e. utilizar verbos de actuación para redactar las competencias puesto que las competencias sólo tienen sentido en la acción). Teniendo en cuenta las ideas aportadas por la experta en competencias se reelaboró el listado de subcategorías (tabla 1) y se volvió a redactar la propuesta de competencias provisional.

Competencias transversales
El desarrollo profesional del docente
La actuación del docente en el aula
La actuación del docente en el marco del centro escolar
La actuación ética como docente
Competencias musicales
El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical
El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical
El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical
Competencias pedagógicas y/o didácticas
La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje
La aplicación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje
La adaptación de las secuencias de enseñanza-aprendizaje

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Un paso posterior, aunque previo a la validación final de la propuesta, consistió en establecer un número limitado de dimensiones para cada una de las competencias que integraban dicha propuesta. Para ello se tuvieron en cuenta los datos recopilados a través de la revisión bibliográfica y de las entrevistas, aunque también a través de la propia experiencia profesional como docentes y formadoras de profesorado de música.

3.3. Validación y redacción de la propuesta final

La propuesta de competencias provisional se sometió finalmente a la validación por parte de diversos profesores del área de música. Se eligieron dos formadores de docentes de música, uno de educación Primaria y otro de Secundaria y tres docentes del área –una de educación Primaria y dos de Secundaria–, dos de los cuales habían participado en la confección de los respectivos currículos de educación artística y de música vigentes en Cataluña (Departament d’Educació, 2007a, 2007b). Una vez realizadas las modificaciones pertinentes, se procedió a redactar la propuesta final de competencias.

4. Resultados y discusión

Como resultado del proceso metodológico detallado en el punto anterior, se elaboró una propuesta de 10 competencias, que se organizaron en torno a tres ámbitos: transversales o comunes a todo el profesorado de las diferentes áreas de educación Primaria y Secundaria, específicas o musicales y otras que consideran la especificidad de la materia desde una vertiente pedagógica y didáctica (tabla 2). Como ya se ha comentado previamente (punto 2.1), se establecieron entre seis y nueve dimensiones o componentes específicos para cada competencia principal. Por este motivo, al presentar y discutir a continuación las competencias referentes a cada ámbito, se detalla el contenido de algunas de las dimensiones incluídas en cada una de ellas.

	Competencias profesionales en relación con:
Competencias transversales	C1. <i>El desarrollo profesional del docente</i> : 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
	C2. <i>La actuación del docente en el aula</i> : Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social
	C3. <i>La actuación del docente en el marco del centro escolar</i> : Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y los alumnos y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro
	C4. <i>La actuación ética como docente</i> : 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 musicales	<p>C5. <i>El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical</i>: 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</p> <p>C6. <i>El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical</i>: 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</p> <p>C7. <i>El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical</i>: 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</p>
Competencias pedagógicas y/o didácticas	<p>C8. <i>La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (EA)</i>: 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</p> <p>C9. <i>La aplicación de las situaciones de EA</i>: 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</p> <p>C10. <i>La adaptación de las secuencias de EA</i>: Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo</p>

Tabla 2. Propuesta de competencias profesionales para el profesorado de música

El listado completo de competencias profesionales y sus respectivas dimensiones se puede consultar en el Anexo 1.

4.1. Competencias transversales

Las competencias transversales incluyen competencias referentes a:

- El desarrollo profesional del docente (C1). Para empezar, esta propuesta contempla la importancia de impulsar el propio desarrollo del docente tanto a nivel personal como profesional, a fin de poder hacer frente a las exigencias de una tarea tan compleja y comprometida como es la de educar. Puesto que las competencias deben actualizarse y consolidarse a lo largo de la práctica (Cano, 2005; Perrenoud, 2004; Tejada, 1999), consideramos que esta competencia juega un papel determinante en la mejora de la actividad llevada a cabo por el profesorado. Las ocho dimensiones que componen esta competencia hacen referencia a la puesta en práctica de habilidades y capacidades personales y profesionales, y a la organización de la propia formación permanente.

- La actuación del docente en el aula (C2). Esta competencia destaca una serie de elementos relacionados con la actuación del docente en el contexto del aula escolar. El docente debe tener la capacidad para gestionar un grupo-clase de forma eficaz, pero también debe ser capaz de estimular el aprendizaje del alumnado y su educación en valores, tal como proponen autores como Marchesi (2007). Un buen manejo de esta competencia debería ayudar a los docentes a superar algunas de las dificultades relacionadas con la gestión del grupo-clase con las que una parte importante del profesorado se encuentra durante los primeros años en la profesión (Carrillo, 2014; Carrillo & Baguley, 2011). Las ocho dimensiones que se concretan en esta competencia hacen hincapié en la transmisión de valores al alumnado como punto de partida para conseguir un buen clima de aula y facilitar su aprendizaje.
- La actuación del docente en el marco del centro escolar (C3). En consonancia con tres de las propuestas más recientes y difundidas sobre competencias docentes en nuestro entorno más próximo (Cano, 2005; Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004), esta competencia coincide en remarcar la necesidad de que el docente de música sea capaz de actuar de forma eficaz en el marco del centro escolar. Es decir, el profesorado debe poder trabajar en colaboración con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado, así como de participar en la gestión de la escuela, a fin de conseguir conjuntamente los objetivos educativos del centro. Las seis dimensiones que constituyen esta competencia guardan relación con las actuaciones que el docente puede llevar a cabo en el contexto escolar para incidir positivamente sobre la actividad educativa del centro en general, y sobre el aprendizaje del alumnado de forma particular.
- La actuación ética del docente (C4). La última competencia transversal tiene que ver con la actuación ética del docente en el centro escolar, aspecto que pone de manifiesto Marchesi (2007) al sugerir que la profesión docente requiere del profesorado un compromiso con los otros que va más allá de los meros aspectos técnicos requeridos en el desarrollo de la actividad educadora. De esta competencia también se infiere que la

dimensión moral de la educación está muy presente en el pensamiento de los docentes, aspecto que pone de relieve en la investigación de Pesquero *et al.* (2008). En esta competencia se incluyen seis dimensiones que describen algunos de los principios éticos inherentes a la actividad profesional del profesorado sobre los cuales se sustenta cualquier buena práctica docente.

4.2 Competencias musicales

Las competencias musicales comprenden las relacionadas con:

- El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5). Esta competencia pone de manifiesto el papel relevante que ejercen las capacidades perceptivas en el desempeño de la práctica profesional de los docentes de música, tal como sugieren autores como Carrillo y Vilar (2012). Las nueve dimensiones que se definen en esta competencia hacen referencia a la adopción de una actitud abierta y analítica ante la escucha en general, el análisis y reconocimiento de elementos musicales, y la utilización de otros lenguajes para poner de manifiesto dichos elementos o para expresar emociones.
- El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (C6). Esta competencia también ejerce un rol esencial en el desempeño eficaz de la tarea que el docente de música tiene encomendada. Así lo pone de manifiesto el informe elaborado por el MENC (Klotman, 1972) o algunos estudios posteriores como los llevados a cabo por Leong (1996), Temmerman (1997) o, más recientemente, por Arriaga y Madariaga (en prensa). Las ocho dimensiones que la integran ponen de relieve la importancia de la interpretación musical en un sentido amplio en el que se incluye la interpretación vocal, instrumental y corporal, y también la utilización del gesto de dirección.
- El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7). Aunque en un estudio posterior realizado por las mismas autoras se pone de manifiesto que la competencia en relación con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical es una de las menos valoradas por el profesorado de música (Carrillo & Vilar,

2012), diversas publicaciones en torno a las competencias profesionales del docente de música ponen énfasis en la importancia que tiene dicha competencia para el desempeño satisfactorio de la actividad profesional del docente de música (Klotman, 1972; Leong, 1996; Temmerman, 1997). Esta competencia está compuesta por ocho dimensiones que se refieren a la creación musical desde una perspectiva que incorpora tanto la experimentación sonora, la improvisación y la composición musical, como la transcripción y el arreglo de piezas musicales escolares.

4.3 Competencias pedagógicas y/o didácticas

Las competencias pedagógicas y/o didácticas hacen referencia a:

- La planificación de las situaciones de EA (C8). Esta competencia subraya la necesidad de que los docentes de música sean capaces de planificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje (EA) en relación con la educación musical a fin de promover en el alumnado la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área, en consonancia con el estudio llevado a cabo por Ballantyne y Packer (2004). En esta competencia se definen nueve dimensiones que hacen hincapié en tareas de análisis y de selección de contenidos, así como de diseño y de planificación de la programación, de las clases y de los procesos de EA.
- La conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9). Esta competencia pone de manifiesto la necesidad de que el profesorado sea capaz de conducir y de evaluar las situaciones de EA de forma eficaz. De forma más específica, las ocho dimensiones que la integran hacen referencia a la puesta en marcha de los aspectos planificados previamente y a la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Como se puede observar en algunas de las dimensiones que componen dicha competencia (v. Anexo 1), se considera que la evaluación debe poder utilizarse como parte reguladora del proceso de EA y no sólo como un fin en sí misma, en línea con autores como Sanmartí (2010).
- La adaptación de las secuencias de EA (C10). Ante un entorno escolar cada vez más diverso y complejo, es importante que el profesorado sea capaz de adaptar sus intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar

y social a fin de promover un aprendizaje musical significativo. Desde perspectivas diferentes, las propuestas sobre competencias docentes de Marchesi (2007) o Perrenoud (2004), así como un estudio reciente llevado por VanWeelden y Whipple (en prensa), también coinciden en destacar la necesidad de atender a la diversidad. Las seis dimensiones que comprenden esta competencia guardan relación con la adaptación de las secuencias de aprendizaje a la diversidad de alumnado, lo que implica utilizar las herramientas más adecuadas para ello y –si es necesario– solicitar asesoramiento y orientación a las personas pertinentes.

5. Conclusiones

En este estudio se ha elaborado una propuesta de 10 competencias profesionales deseables en el profesorado de música de educación Primaria y Secundaria que los docentes de esta área y niveles educativos deberían ser capaces de dominar para el desarrollo eficaz de su profesión. Asimismo, se han definido las dimensiones o componentes de cada una de las competencias, hasta un total de 69, las cuales delimitan los aspectos evaluables de la capacidad de actuación descrita en cada una de ellas. Al acotar los ámbitos en los que el profesorado de música debería ser competente, las competencias identificadas pretenden contribuir a la apertura de una vía de reflexión en torno a las posibilidades de mejora de la formación y la práctica profesional de estos docentes. En definitiva, este estudio coincide con Temmerman (1997) en que una mejor formación y práctica profesionales del profesorado de música repercutirá directamente sobre la calidad de la educación musical que se recibe en la escuela.

La propuesta de competencias presentada en este artículo, no obstante, no pretende establecer un referencial inamovible para el profesorado del área, puesto que la profesión docente y sus prácticas cambian y por tanto el perfil del docente también (Perrenoud, 2004; Rodríguez-Quiles, 2004). Este estudio tampoco persigue establecer un listado exhaustivo de las competencias profesionales del profesorado de música y de sus dimensiones, puesto que, como sugiere el mismo Perrenoud, ningún referencial puede “garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que lleva a cabo” (2004, 10).

Las competencias formuladas en este estudio, en cambio, pretenden delimitar las necesidades formativas del profesorado de música y servir de guía para el diseño de programas de formación de estos docentes. Al concretar las áreas en las que el profesorado debería ser competente para el desarrollo eficaz de su profesión, las competencias permiten situar dichos programas dentro del marco laboral y facilitar el acercamiento de la formación que se recibe desde las universidades a la realidad de las aulas de educación Primaria y Secundaria.

A pesar de que el enfoque por competencias focaliza en los aspectos más funcionales, aquellos directamente relacionados con la práctica profesional, no se debe olvidar que ser competente implica movilizar diferentes recursos como los conocimientos, las habilidades y las actitudes de forma interrelacionada en la práctica (v. Perrenoud, 2004). No se pueden formar profesionales competentes al margen de estos recursos. Por tanto, si bien los referenciales de competencias pueden contribuir al diseño de programas de formación del profesorado de acuerdo con la realidad laboral, dichos programas deben poder integrar estos otros elementos en el proceso de EA de las competencias que deben capacitarlos para el ejercicio eficaz de su profesión.

Más allá de ser un referente para el diseño de los programas de formación del profesorado que se ofertan desde las diferentes instituciones educativas, las competencias definidas en este estudio también buscan proporcionar elementos de referencia comunes que puedan servir de guía tanto para formadores del profesorado como para los propios docentes. Conocer las competencias que configuran el perfil profesional del profesorado de música puede facilitar a los formadores del profesorado, el diseño de asignaturas en función de su aplicabilidad y no sólo con base a unos contenidos disciplinares.

Por otro lado, las competencias constituyen un paradigma educativo centrado en el aprendiz y, por tanto, suponen un avance respecto a formas anteriores de abordar la enseñanza más focalizadas en el profesorado. Al poner énfasis en el aprendiz, en este caso, los futuros docentes, los formadores del profesorado tienen el cometido de desplazar el foco de atención de la enseñanza al aprendizaje.

Conocer las áreas en las que los docentes deben ser competentes en un contexto laboral específico también puede ser de utilidad para evaluar el propio ejercicio docente y propiciar una

práctica reflexiva que redunde en una mejora de la actividad profesional. Esto adquiere especial relevancia en este estudio en el que el referencial de competencias profesionales del profesorado de música formulado ha sido definido desde dentro de la propia profesión. Como apuntan la *Association for Teacher Education in Europe* (2006), se considera que una implicación activa de los docentes en el proceso de formulación de unos determinados indicadores de calidad es clave para que estos ejerzan un impacto real sobre su desarrollo profesional.

No obstante, para poder contribuir realmente a la formación y el desarrollo profesional de este colectivo, sería necesario conocer la percepción del profesorado de música de educación Primaria y Secundaria acerca de la importancia de las competencias propuestas para el ejercicio de su actividad profesional o de su utilización en la práctica. Asimismo, sería de utilidad saber su opinión acerca de la preparación recibida en su formación inicial para el ejercicio de dichas competencias. De este modo se podría apreciar si la preparación recibida se corresponde con la valoración que el profesorado les ha otorgado. Por ello, en una fase posterior de este estudio se examinan las opiniones de una muestra amplia de docentes de educación Primaria y Secundaria acerca de las competencias consideradas necesarias para el desarrollo satisfactorio de su tarea profesional (véase Carrillo & Vilar, 2012). De esta manera será posible realizar una mayor contribución a la formación y el desarrollo profesional del profesorado de música que redunde en una mejora de su actividad docente.

Como reflexión final, se considera que el conjunto de competencias profesionales del profesorado de música expuestas en este artículo podrían ser extrapolables a otros perfiles de docentes de educación Primaria y Secundaria. Las competencias transversales y las pedagógicas y/o didácticas podrían adoptarse fácilmente en otros perfiles, adecuando estas últimas a los aspectos relacionados con la didáctica específica de cada materia. Las competencias propias de la materia –relacionadas con el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha, la interpretación y la creación musicales–, podrían guardar ciertos paralelismos con las competencias específicas de materias relacionadas con la expresión artística (p.e. Plástica y visual, Literatura o Teatro), por las estrechas conexiones existentes entre los lenguajes de esta índole, aunque también con la educación física, puesto que ambas materias trabajan el sentido estético de la expresión corporal, tal como pone de manifiesto el currículum del área de educación artística para la educación Primaria vigente en Cataluña (Departament d'Educació, 2007a). Por las similitudes existentes entre la educación musical y estas otras materias se cree

que la propuesta de competencias formulada en este estudio podría arrojar luz sobre las posibilidades de mejora de la formación y la práctica profesional de otros docentes de educación Primaria y Secundaria.

Referencias

Addessi, 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* (pp. 9 – 23). Morlacchi, Perusina: Università de Modena e Reggio Emilia.

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

Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno, A. I. Pérez Gómez, J. B. Martínez, J. Torres, F. Angulo y J. M. Álvarez (Eds.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176 – 205). Madrid: Ediciones Morata.

Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (en prensa). Is the perception of music related to musical motivation in school? *Music Education Research*. doi: 10.1080/14613808.2013.847074

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

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. doi: 10.1080/1461380042000281749

Burns, R. (2000). *Introduction to research methods* (4ª ed.). French Forest: Pearson Education.

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.

Carrillo, C. (2012). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado el 5 de junio de 2014, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96532/cca1de1.pdf?sequence=1>

Carrillo, C. (2014). Early Music Teaching Experiences. The Impact of Teacher Training Programmes. En Th. De Baets y Th. Buchborn (Eds), *European Perspectives on Music Education* (Vol. 3). *The Reflective Music Teacher* (pp. 169 – 179). Innsbruck: Helbling.

Carrillo, C. y Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the

journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 62 – 72. doi: 10.1016/j.tate.2010.07.003

Carrillo, C. y Vilar, M. (2009). Les competències del mestre de música de primària: cap a una definició més holística del perfil professional. Actas del *III Congrés d'Educació per les Arts Visuals. Per un diàleg entre les arts* [CD-rom]. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya / Octaedro.

Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura & Educación*, 24(3), 319 – 335. doi: [10.1174/113564012802845668](https://doi.org/10.1174/113564012802845668)

Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) (2005). *Musicien intervenant à l'école*. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/Referentiel_de_competences_du_musicien_intervenant-4.pdf

Departament d'Educació (2007a). *Currículum Educació Primària. Educació Artística*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació (2007b). *Currículum Educació Secundària Obligatòria. Música*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Klotman, R. (Ed.) (1972). *Teacher Education in Music. Final report*. Washington-D.C.: Music Educators National Conference.

Leong, S. (1996). *The relationship between music competencies perceived as important for novice teachers and the professional expectations of high school music teachers in Australia*. (Tesis doctoral). University of Western Australia, Australia.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Vienna: Institut für Musikpädagogik. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Perrenoud, Ph. (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, septiembre-diciembre, 447 – 466.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja04.pdf>

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. doi: 10.1177/10570837040130020104

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per Aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf

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. doi: 10.2307/3345464

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8 – 14.

Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30(1), 26 – 34. doi: 10.1177/025576149703000104

VanWellden, K. y Whipple, J. (en prensa). Music Educators' Perceived Effectiveness of Inclusion. *Journal of Research in Music Education*. doi: 10.1177/0022429414530563

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: Editorial Graó.

Anexo 1

Competencias profesionales deseables en el profesorado de música de Educación Primaria y Ed. Secundaria

Competencias transversales

C1. El desarrollo profesional del docente: 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

- 1.1. Potenciar el desarrollo de las propias habilidades intrapersonales e interpersonales.
- 1.2. Organizar la propia formación permanente a partir de la autoevaluación de la práctica de aula y de las necesidades personales, profesionales y sociales.
- 1.3. Ser capaz de hacer y de recibir críticas motivadas por la mejora de la calidad docente y educativa.
- 1.4. Expresarse de forma entendedora en contextos diversos.
- 1.5. Ser capaz de expresarse con claridad y fluidez en una lengua extranjera.
- 1.6. Planificar y gestionar el tiempo de forma eficaz dentro y fuera del aula.
- 1.7. Ser capaz de buscar información en las fuentes más apropiadas y saberla gestionar de forma eficaz.
- 1.8. Integrar las TIC en el desarrollo como profesional.

C2. La actuación del docente en el aula: Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social

- 2.1. Despertar en el alumnado la ilusión y el interés por conocer y aprender.
- 2.2. Impulsar y conducir proyectos que estimulen la construcción de aprendizajes entre el alumnado.
- 2.3. Estimular y valorar el interés, el esfuerzo y la constancia de los estudiantes.
- 2.4. Ser capaz de definir guías y objetivos claros en las tareas propuestas al alumnado.
- 2.5. Transmitir al alumnado los valores de respeto y de convivencia dentro y fuera del aula.
- 2.6. Crear mecanismos para dirigir y mantener el respeto y la convivencia en el grupo, velando para hacer co-responsable al propio alumnado.
- 2.7. Desarrollar la función tutorial, orientando a las familias y al propio alumnado.
- 2.8. Coordinar los diferentes grupos de forma eficaz.

C3. La actuación del docente en el marco del centro escolar: Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y los alumnos y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro

- 3.1. Colaborar con el equipo pedagógico en la definición de la línea pedagógica de centro sabiendo adaptarse a los intereses generales, pero también buscando puntos de confluencia y de complementariedad entre estos y los de la propia área.
- 3.2. Implicarse activamente en la vida y las actividades del centro escolar.
- 3.3. Analizar situaciones y prácticas complejas conjuntamente con el equipo pedagógico y avanzar en la resolución de conflictos a través de la reflexión colectiva.
- 3.4. Ser capaz de llevar a cabo otras actividades profesionales relacionadas con la gestión del centro educativo.
- 3.5. Implicar a las familias en el desarrollo y el aprendizaje del alumnado para poder incidir positivamente.
- 3.6. Ser capaz de correlacionar las competencias de las diferentes áreas con las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de la educación obligatoria para conseguir un aprendizaje más global.

C4. La actuación ética como docente: Actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de hacer frente y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional

- 4.1. Actuar como docente según los principios éticos inherentes a la profesión.
- 4.2. Participar en la creación y en la aplicación de unas normas comunes de funcionamiento democrático en el centro.
- 4.3. Ser capaz de argumentar las propias decisiones en relación con el aprendizaje del alumnado, así como con cualquier otro aspecto que se derive de la práctica como docente.
- 4.4. Proporcionar al alumnado la atención apropiada y ser capaz de conocerlo y de apreciarlo tanto a nivel académico como personal.
- 4.5. Evitar cualquier tipo de discriminación hacia el alumnado, las familias y los compañeros de profesión.
- 4.6. Ser capaz de hacer frente y de buscar soluciones a los problemas de forma pacífica y dialogante.

Competencias musicales

C5. El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical: 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

- 5.1. Valorar la escucha como medio para promover el desarrollo de las capacidades personales relacionadas con la sensibilidad y las emociones.
- 5.2. Mostrar una actitud abierta y, a la vez, analítica ante el mundo sonoro que nos rodea.

- 5.3. Mostrar una actitud respetuosa, abierta y, a la vez analítica, hacia la escucha de todo tipo de música (grabada y en directo) y de las producciones musicales realizadas en el aula.
- 5.4. Apreciar la escucha de un repertorio variado de audiciones de diferentes géneros, estilos musicales y culturas (especialmente aquellas relacionadas con el folklore propio del territorio).
- 5.5. Identificar y analizar, a nivel auditivo, los aspectos melódicos, rítmicos, harmónicos y otros elementos musicales como la estructura, la textura, el estilo, el timbre y la expresividad de una obra musical.
- 5.6. Reconocer y transcribir los elementos melódicos, rítmicos y harmónicos de una audición, utilizando tanto la grafía musical convencional como grafías no convencionales.
- 5.7. Utilizar el lenguaje verbal como medio para comunicar opiniones, sensaciones y conceptos referidos a las producciones musicales propias y las ajenas, utilizando la terminología específica del lenguaje musical.
- 5.8. Utilizar otros lenguajes (plástico, corporal) como medios para expresar sensaciones, emociones o para representar los elementos constitutivos de una obra musical.
- 5.9. Valorar con criterio flexible y abierto las audiciones, las interpretaciones y las creaciones trabajadas en el aula, apoyando las opiniones en un bagaje cultural y musical amplio.

C6. El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical: 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

- 6.1 Utilizar la interpretación musical como medio para comunicarse y vivir la música a través de la voz, los instrumentos y el propio cuerpo.
- 6.2 Leer e interpretar a primera vista partituras vocales e instrumentales de dificultad mediana, tonales y atonales, utilizando tanto la grafía musical convencional como grafías no convencionales.
- 6.3 Identificar y analizar en una partitura los aspectos melódicos, rítmicos, harmónicos y otros elementos musicales como la estructura, la textura, el estilo y la expresividad, utilizando la terminología específica del lenguaje musical.
- 6.4 Interpretar un repertorio de canciones de géneros, estilos y culturas diversas (especialmente aquellas relacionadas con el folklore propio del territorio), con una buena técnica vocal, afinación y con expresividad.
- 6.5 Interpretar un repertorio variado de piezas musicales con instrumentos escolares – instrumentos Orff, flauta dulce u otros– con una buena técnica y con musicalidad.
- 6.6 Interpretar un repertorio de danzas de diferentes estilos y culturas, especialmente las del folklore del propio territorio, con una buena técnica corporal y con expresividad.

- 6.7 Acompañar las canciones del repertorio con un instrumento armónico, con corrección y musicalidad.
- 6.8 Utilizar el gesto de dirección en la conducción de las interpretaciones vocales y/o instrumentales del alumnado.

C7. El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical: 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

- 7.1. Utilizar la creación musical como medio para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas.
- 7.2. Experimentar con las posibilidades expresivas y los procesos de formalización de los lenguajes artísticos e integrarlos en la creación musical.
- 7.3. Ser capaz de crear pequeñas composiciones musicales y coreografías, tanto de forma individual como colectiva, utilizando la voz, los instrumentos, el propio cuerpo y otros materiales como juguetes, objetos cotidianos y los recursos TIC.
- 7.4. Improvisar melodías y acompañamientos con la voz, con instrumentos y con sonidos producidos por el propio cuerpo.
- 7.5. Transcribir en una partitura las obras musicales creadas utilizando tanto la grafía musical convencional como grafías no convencionales.
- 7.6. Realizar transcripciones y arreglos musicales que permitan adaptar las piezas musicales a diferentes niveles, formaciones musicales y contextos de aprendizaje diversos.
- 7.7. Experimentar con el mundo sonoro que nos rodea y utilizar estos sonidos en las creaciones musicales.

Competencias pedagógicas y/o didácticas

C8. La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (EA): 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

- 8.1. Introducir aspectos de la actualidad y/o de las últimas investigaciones e innovaciones en el ámbito de la Educación Musical en la programación de aula.
- 8.2. Analizar los conocimientos disciplinares y seleccionar los más necesarios para el desarrollo de unas competencias determinadas en el alumnado según la finalidad de la intervención educativa.
- 8.3. Diseñar una programación que potencie la apropiación de los aprendizajes musicales de forma progresiva y que promueva el aprendizaje autónomo de los alumnos en función de los objetivos y contenidos propuestos para cada nivel educativo en el currículum vigente del área.

- 8.4. Diseñar unas clases que contemplen actividades donde el hacer música sea el eje fundamental y que potencien las capacidades perceptivas, interpretativas y creativas de cada alumno.
- 8.5. Estructurar las clases de manera que se capte la atención del alumnado a lo largo de cada una de las sesiones a fin de fomentar su participación.
- 8.6. Planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma flexible teniendo en cuenta la especificidad de los contenidos, la progresión de los aprendizajes y las capacidades individuales del alumnado.
- 8.7. Seleccionar la línea metodológica más apropiada para el desarrollo de unas competencias determinadas en cada contexto educativo.
- 8.8. Seleccionar las estrategias didácticas, los recursos, los materiales y las actividades extraescolares más coherentes con la línea metodológica, el programa del área y el proyecto educativo de centro.
- 8.9. Organizar diferentes actividades musicales fuera del aula como herramienta para mejorar la convivencia en el centro.

C9. La aplicación de las situaciones de EA: 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

- 9.1. Aplicar y evaluar una programación que potencie la apropiación de los aprendizajes musicales de forma progresiva en contextos musicales diversos.
- 9.2. Poner a disposición del alumnado los recursos necesarios para favorecer la vivencia y la comprensión de los conceptos musicales y el desarrollo de las actividades propuestas en el aula.
- 9.3. Integrar las TIC en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- 9.4. Desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la música desde una perspectiva constructivista que favorezca la implicación del alumnado en la adquisición de las propias competencias.
- 9.5. Guiar el alumnado en la realización de las actividades de aprendizaje promoviendo un aprendizaje autónomo.
- 9.6. Potenciar actividades que promuevan un entorno de aprendizaje cooperativo para reforzar tanto el proceso de aprendizaje de la música como los lazos afectivos entre los miembros del grupo.
- 9.7. Promover la adquisición de hábitos perdurables en relación con la práctica y la participación en actividades musicales dentro y fuera del aula.
- 9.8. Utilizar los instrumentos necesarios para evaluar la progresión de los aprendizajes, utilizando la evaluación como herramienta reguladora del proceso de enseñanza-

aprendizaje.

C10. La adaptación de las secuencias de EA: Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo

- 10.1 Adaptar las propias intervenciones teniendo en cuenta la influencia que ejerce el uso de una determinada música en nuestra sociedad sobre los hábitos y gustos musicales del alumnado.
- 10.2 Potenciar un aprendizaje musical significativo realizando una aproximación a la educación musical desde la particularidad del entorno social y cultural más cercano al alumnado.
- 10.3 Plantear las secuencias de aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo de las capacidades musicales en las diferentes etapas evolutivas del alumnado.
- 10.4 Dar el soporte adecuado al alumnado con necesidades educativas especiales.
- 10.5 Ser capaz de solicitar asesoramiento y orientación a las personas pertinentes a fin de atender mejor al alumnado con dificultades de aprendizaje, de adaptación o con alguna discapacidad.
- 10.6 Utilizar las estrategias didácticas, los recursos y los materiales más apropiados para el desarrollo de las actividades de EA atendiendo a la diversidad.