

Estudiantes de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria: creencias, expectativas y valoración de la distribución de créditos

Fernando López-Calatayud

(Universitat de València, Valencia – España)

Ana María Botella-Nicolás

(Universitat de València, Valencia – España)

Resumen: En este estudio cuantitativo de carácter descriptivo se investigan las creencias de 31 estudiantes de la especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria de la Universitat de València, sus expectativas al cursar este tipo de formación, su valoración de la distribución de los créditos de las asignaturas que lo conforman y diferencias en base al género. Los resultados presentan sus consideraciones para realizar este Máster, su opinión sobre la función docente, la metodología y contenidos que desarrollarán en futuras clases, las expectativas y la valoración de los créditos de las asignaturas del Máster, entre otros.

Palabras clave: Máster de Profesor en Educación Secundaria. Música. Opiniones del alumnado. Creencias del alumnado. Expectativas sobre la formación en centros.

Music Students of the Master's Degree in Secondary Education: beliefs, expectations, and assessment of the distribution of credits

Abstract: *In this descriptive quantitative study, we investigate the different beliefs of 31 students enrolled in music specialization of the Master's Degree in Secondary Education Teaching of the Universitat de València to identify their expectations of this type of training, their assessment of the distribution of credits of the subject matter that comprise the curriculum, and gender differences. The results present the student's considerations when undergoing this degree, their opinion on the function of teaching, the methodology and content to be developed in future classes, their expectations and value beliefs of the subject matter of the master's degree, among others.*

Key words: *Master's Degree in Secondary Education Teaching. Music. Student opinions. Student beliefs. Expectations of higher education students.*

En 1970, en España, se aprueba la necesidad de disponer de una formación pedagógica específica para ejercer la función de profesor en Educación Secundaria (LEY 14/1970). Esa formación pedagógica consistía en un curso de 180 horas que conducía a la obtención del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) y habilitaba para impartir clases en secundaria. Desde entonces, en años siguientes, fueron varios los intentos por cambiar ese tipo de capacitación mediante diferentes Leyes Orgánicas en materia de educación (GONZÁLEZ, 2009).

La ausencia de éxito de esos intentos promovió que en 2006 se habilitase la impartición del CAP de manera indefinida (REAL DECRETO 806/2006). No obstante, paralelamente, se estaba trabajando para configurar un nuevo modelo de formación. Los pilares de ese nuevo modelo residían en el Plan de Bolonia de 1999 y su Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se instauró en las universidades españolas con el Real Decreto 1393/2007.

El CAP perdurable en el tiempo era poco entendido en el ámbito académico, pues atendía a una preparación obsoleta, incompleta y carente de sentido para el futuro profesorado de educación secundaria (BOLÍVAR, 2007. CORIAT; CARRILLO, 1999. GONZÁLEZ SANMAMED, 2009. SÁNCHEZ; BOIX, 2008. SANTIBÁÑEZ; SÁENZ, 2005). Así, en este sentido, Bolívar (2007: 20) destacó que el CAP “no posibilita la configuración identitaria del profesorado de dicha etapa”.

En ese escenario que presentaba el EEES, la formación del futuro profesor de Educación Secundaria se planteaba a cargo de un Máster de carácter profesional. En general, esto era aceptado en el ámbito académico, aunque surgieron diferentes discrepancias, algunas de ellas relacionadas con la duración del mismo. A pesar de que el colectivo académico propuso un Máster con un peso de 120 créditos distribuidos en 60 créditos de formación disciplinar y 60 créditos destinados a formación docente (BOLÍVAR, 2007), el gobierno de aquel momento optó por un Máster de 60 créditos ECTS (ORDEN ECI/3858/2007).

El Máster de Profesor de Educación Secundaria (MPES) llegó a las aulas de la mayoría de las universidades españolas para el curso académico 2009-2010. Así lo establecía un año antes el Real Decreto 1834/2008. En ese mismo Real Decreto también se establecía la derogación de cualquier otro tipo de habilitación anterior al mismo.

La Orden ECI/3858/2007 especifica que el MPES debe incluir en su plan de estudios la siguiente distribución mínima: a) un módulo Genérico (12 créditos ECTS) formado por las asignaturas: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y Contextos educativos, y Sociedad, familia y educación; b) un módulo Específico (24 créditos ECTS) formado por: Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa; y c) el Prácticum (16 créditos ECTS), con el Prácticum en la especialización y el Trabajo Fin de Máster.

Como se ha mencionado anteriormente, en el curso académico 2009-2010 un número importante de universidades implementaron el MPES. Sin embargo, no fue hasta el año 2010 cuando el Ministerio de Educación, a través de diferentes resoluciones, empezó a establecer el carácter oficial de este Máster a cada una de ellas. Puede que bien por dar una transitoria de un año o porque la mayoría de las universidades carecían del carácter oficial indicado, ese primer año académico diversas universidades no aplicaron el requisito de acceso de un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El MPES: un campo de investigación en sí

Tras la implementación del MPES, la preocupación por la formación del profesorado ha seguido vigente, derivando en un campo de estudio relevante. En las líneas que siguen, se

abordan algunas de las investigaciones que han estudiado la formación del futuro profesorado de educación secundaria recibida a través del MPES. Se inicia esta revisión con un trabajo importante en el que se comparó la formación recibida por anteriores habilitaciones y el primer año de implantación del MPES. Seguidamente, los trabajos se centran principalmente en el contexto único del MPES.

Cid, Sarmiento y Pérez (2012) investigaron diferencias entre estudiantes que cursaron el último año de CAP y el primero del MPES en la Universidad de Vigo. Los participantes del trabajo fueron 143 y 48 respectivamente que respondieron a una encuesta de manera anónima. Los resultados sugirieron que no existían diferencias significativas con relación al modelo formativo cursado. Esto se atribuyó a varios motivos como: el escaso compromiso de las instituciones en su puesta en marcha, la ausencia de guías didácticas y la experiencia del profesorado, los problemas con el Prácticum y los defectos en la organización, coordinación y desarrollo.

Las deficiencias en la puesta en marcha del MPES no eran un caso aislado de esa universidad. Vilches y Gil (2010) apoyaron las aportaciones realizadas por los anteriores autores al destacar algunos inconvenientes surgidos en diferentes universidades: apremio en la puesta en marcha prevaleciendo intereses económicos a criterios pedagógicos, deficiencias en la organización del Prácticum, los tiempos para realizar el Trabajo Final de Máster e incluso la falta de suficientes inversiones.

En determinadas instituciones, la segunda edición del MPES destacó algunas mejoras que se iban produciendo (MANSO; MARTIN, 2014). Estos autores llevaron a cabo un estudio longitudinal durante los dos primeros años de instauración del MPES en dos universidades diferentes. Los resultados sugirieron que la valoración de algunas materias y factores, como la adquisición de competencias, fue más positiva el segundo año que el primero. Los estudiantes valoraron principalmente de manera positiva las materias relacionadas con el módulo específico y el Prácticum. Asimismo, tenían un grado de acuerdo bajo con la afirmación: "ser profesor es más que saber de mi disciplina" (MANSO; MARTIN, 2014: 166), lo que deja de lado aspectos como conocer y trabajar metodologías de enseñanza-aprendizaje, de inclusividad y de atención a la diversidad. En relación con el TFM, los resultados positivos eran discretos. Esto condujo a los autores a proponer que parecía que "no se hubiera enmarcado adecuadamente en el conjunto del plan de estudios, ni en relación con el Prácticum" (MANSO; MARTIN, 2014: 166). Esta problemática con el TFM en esas universidades también parecía acontecer en la UV, como se extrae del trabajo de Botella-Nicolás y Martínez (2013).

Buendía et al. (2011) investigaron cuáles eran las competencias generales y específicas del bloque genérico más relevantes para el alumnado y cuál era su grado de consecución. Los participantes en el estudio fueron 334 estudiantes de la Universidad de Granada del curso académico 2009-2010. Los resultados destacaron una serie de competencias que los participantes consideraron importantes. Sin embargo, los resultados también indicaron que la contribución del MPES a la obtención de esas competencias durante su formación era mínima.

Hernández y Carrasco (2012) se interesaron por conocer las percepciones del alumnado sobre el funcionamiento del MPES. Los participantes fueron 227 estudiantes de la Universidad de Alicante que cursaron esta formación en el curso académico 2011-2012. Los resultados sugirieron una insatisfacción general del alumnado con la distribución de las materias y con la coordinación entre el profesorado. Los argumentos en los que se fundamentaban esas insatisfacciones se basaban en solapamientos teóricos y carencias de propuestas formativas. Existía un sentimiento generalizado de utilidad de la formación recibida, en especial reconocían la utilidad de acercarse al funcionamiento de las aulas de secundaria y la formación en metodologías para usar en las mismas. No obstante, destacaban una conexión escasa entre teoría y práctica. Asimismo, los

participantes presentaban un interés principalmente vocacional por la enseñanza. Por último, los resultados sugirieron que las expectativas depositadas en el MPES parecían cumplirse, aunque los participantes demandaban otras modalidades de formación que no fuese solo presencial u horarios que facilitasen compaginar los estudios con otras tareas propias.

Zagalaz et al. (2011) investigaron las expectativas puestas en el MPES por alumnos de la Universidad de Jaén en la edición 2010-2011. Los resultados sugirieron una valoración global negativa del cumplimiento de las expectativas depositadas en el Máster. Aunque no existía una diferencia significativa en cuanto al género y la edad, las expectativas eran ligeramente mayores en mujeres que en hombres. Además, las expectativas aumentaban de manera proporcional con la edad: a mayor edad mayores expectativas depositadas en el MPES. Se obtuvo una diferencia significativa en la relación expectativas e intención de dedicarse a la docencia. Las expectativas eran mayores en aquellos que tenían la intención de ser docentes y menores en aquellos que no tenían esa intención, a pesar de estar cursando la formación habilitante. Estos autores indicaron que "en nuestro caso parece confirmarse la idea preconcebida de que la labor docente en Educación Secundaria es una tarea que responde principalmente a la vocación" (ZAGALAZ, et al., 2011: 29).

La vocación de ser docente puede ser una de las acciones que apunten a tal fin. No obstante, el alumnado también puede valorar la función docente de manera pragmática como una oportunidad o vía de acceso más a un mercado laboral, cuanto menos complejo. Los resultados de Pontes, Ariza y Del Rey (2010) apuntan en esa dirección, proponiendo un mayor interés pragmático que vocacional de los estudiantes. Esto, en cierto modo, destaca el problema moral o la falta de una identidad profesional a la que puede que algunos de ellos deban de hacer frente, viéndose condicionados a tomar la opción de ser docente como una posible solución para encontrar un trabajo relativamente estable (MARCELO, 2009). El trabajo de Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez (2019) informa de tres tipologías de estudiantes que se matriculan en el MPES: a) un grupo que considera la docencia como una manera de acceder al mercado laboral, b) otro grupo con una vocación encontrada, pues a pesar de matricularse en el MPES no consideraba la docencia como proyecto profesional y c) otro que se caracteriza por una vocación intrínseca. Retomando el trabajo de Pontes, Ariza y Del Rey (2010), los resultados también sugieren que los estudiantes valoran principalmente las cualidades innatas y la experiencia como factores relevantes para la formación docente, prestando poca atención a la formación de contenido psicopedagógico.

Cachón et al. (2015) han contrastado las opiniones de 33 docentes y 40 discentes del MPES. Los participantes han contestado a un cuestionario que trata aspectos relacionados con las contribuciones que ha hecho el MPES a la formación de los alumnos, la actuación del profesorado, opiniones hacia el alumnado por el profesorado y los intereses y la preparación de los estudiantes. Las preguntas han sido similares para unos y otros, pero adaptadas al rol de docente o discente. Los resultados sugieren que el profesorado cree que el MPES ha ayudado a los estudiantes a prepararse como futuros profesores, mientras que los estudiantes opinan que no ha sido así, con la excepción de que consideran de manera positiva la información sobre el funcionamiento de los centros de secundaria. Los profesores valoran significativamente su labor docente, pero los alumnos no, a excepción de los consejos para el desarrollo del TFM. Los profesores tienen varias creencias negativas sobre los estudiantes como la de que cursan el Máster porque es obligatorio para ser profesor de secundaria y dedican poco tiempo y esfuerzo a adquirir los contenidos didácticos, mientras que los estudiantes creen que tienen suficiente dominio de los contenidos relacionados con su especialidad e informan que cursan el Máster para poder acceder a la docencia, aunque también para aprender contenidos didácticos. Asimismo,

los estudiantes valoran positivamente la participación en el MPES de profesores de secundaria, puesto que les aportan conocimientos prácticos importantes en su formación.

Martínez y Villardón-Gallego (2015) se han preocupado por las creencias sobre el concepto de la función docente en secundaria. Los participantes han sido 35 discentes del MPES que respondieron a un cuestionario de preguntas abiertas una vez finalizado el periodo de formación. En opinión de los participantes, el docente de secundaria tiene la misión de orientar y educar a sus alumnos, planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, proveer información, promover el esfuerzo y la autonomía, atender a la diversidad y trabajar en equipo. Esos futuros docentes comparten que un buen profesor debe de tener conocimientos disciplinares y pedagógicos. Los participantes han transmitido que la formación que han recibido en el MPES les ha ayudado a valorar la función que tiene el docente de educación secundaria.

Los resultados obtenidos por Sola-Reche et al. (2020) también se sitúan en una línea similar a los del anterior estudio. En este caso, los participantes han valorado significativamente que los profesores de secundaria deben tener la competencia de aprender a aprender. También han apuntado a aspectos como la convivencia y las relaciones sociales y el fomento del espíritu crítico y reflexivo de los alumnos.

Serrano y Pontes (2015) han investigado las opiniones de 353 alumnos sobre el MPES. Los resultados indican que los alumnos presentan un nivel de satisfacción moderado con el logro de los objetivos globales de la formación y otro más bajo en el caso de las competencias generales. Los objetivos mejor valorados se han relacionado con valores humanos y aspectos éticos o sociales. Asimismo, los estudiantes han destacado su interés por las materias relacionadas con su itinerario específico.

Una línea del MPES poco estudiada, pero no por ello menos importante, es la que se preocupa por los planes de estudio (AZKARATE; BARTAU; LIZASOAIN, 2019. LÓPEZ-CALATAYUD; BERMELL, 2016). López-Calatayud y Bermell (2016) se interesaron por conocer qué universidades ofertaban el MPES y en concreto la especialidad de Música. Tras analizar los planes de estudio de esas universidades, se informó de cómo distribuían los 60 créditos y, en concreto, el remanente de 8 créditos que establece la Orden ECI/3858/2007. Además, el análisis afloró la actuación de algunas universidades de ofertar asignaturas optativas. Esta actuación se puede entender que beneficia al alumnado, ya que le permite elegir aquellas materias afines con sus intereses, sintiéndose partícipe en la construcción de su propio aprendizaje. Un trabajo actual apoya las diversas distribuciones realizadas por varias universidades del remanente de 8 créditos, así como otras variantes educativas y organizativas como la oferta de plazas, el perfil del profesorado que imparte docencia y la realización del Prácticum y el Trabajo Final de Máster (LÓPEZ-RAMOS et al., 2020).

Los primeros años del MPES supusieron una ardua implementación, tanto para los colectivos académicos como para sus estudiantes. Por lo general, se puede decir que existía cierto descontento con su puesta en marcha. En siguientes ediciones, han sido diversos los progresos que se han ido realizando. Sin embargo, parece existir un sentimiento latente de que todavía quedan suficientes aspectos por mejorar. Este estudio busca conocer diversas creencias y valoraciones de los alumnos para seguir trabajando en la mejora de esta formación.

Método

Esta investigación de corte cuantitativo responde a un diseño de carácter descriptivo. Los datos recogidos se han analizado utilizando el software estadístico *IBM SPSS Statistics* en su versión 19.

Objetivos

Los objetivos que se persiguen en este trabajo son:

- a. Conocer las creencias de los participantes sobre: la necesidad de cursar un Máster que les habilite para impartir docencia en secundaria, la naturaleza docente, la asignatura de Música en secundaria y la duración del Máster.
- b. Investigar las expectativas que presentan al cursar este tipo de formación.
- c. Analizar la valoración que realizan de la distribución de los créditos de las asignaturas que conforman la especialidad de Música del MPES de la UV.
- d. Explorar diferencias de género.

Participantes

Los participantes han sido alumnos de la especialidad de Música del MPES de la UV en su edición 2014-2015. Todos estos alumnos se encontraban matriculados a tiempo completo en el Máster. El número de participantes total ha sido de 31 ($n=31$). De estos participantes, 17 (54,8%) eran de género femenino y 14 (45,2%) masculino. La edad media de los mismos ha sido de 26,42 años ($DT = 4.65$), siendo 22 años la edad mínima y 44 años la edad máxima.

Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

Para el desarrollo del cuestionario utilizado, se tomó como referencia el cuestionario creado en el trabajo de Zagalaz et al. (2011) en el que se investigaron algunas pretensiones análogas a las de este trabajo. Se emplearon las dimensiones e ítems considerados convenientes, se adaptaron aquellas/os relevantes y se crearon otras/os acordes a los propósitos propios de este estudio.

Se hizo llegar el cuestionario desarrollado a dos jueces expertos en la materia para que evaluaran la pertinencia y adecuación de cada uno de los ítems que lo conforman. Los resultados de la prueba estadística *Kappa de Cohen* aportaron buenos valores, de acuerdo con $k = 0,789$ y $k = 0,664$, respectivamente¹.

El resultado del análisis de fiabilidad del cuestionario llevado a cabo mediante el coeficiente *Alfa de Cronbach* mostró una alta consistencia interna al obtener un valor estandarizado de $\alpha > 0,80$ ².

El cuestionario se estructuró en seis dimensiones en las que se abordaron temas diferentes. El cuestionario final contó con un total de 46 ítems evaluables anónimamente por el modelo de escala Likert 5, donde 1 corresponde a la menor aceptación de lo que se plantea y 5 a la mayor. En el cuestionario también se recogieron otros datos sociodemográficos tales como el género y la edad de los participantes.

Cercanos a la finalización del curso académico 2014-2015, se solicitó a una profesora del Máster tiempo de una de sus clases para presentar y proponer a los alumnos la cumplimentación

¹ Valores comprendidos entre 0,61-0,80 son considerados como buenos resultados de la prueba estadística *Kappa de Cohen* y permiten decir que existe una buena concordancia entre las respuestas de los jueces (ALTMAN, 1991: 404).

² Valores comprendidos entre 0,70-0,90 son considerados como buenos resultados de la prueba *Alfa de Cronbach* y permiten decir que el instrumento de medición es fiable (CELINA-OVIEDO; CAMPOS-ARIAS, 2005).

del cuestionario. Se informó de la finalidad y se solicitó la libre y anónima participación. Durante ese transcurso de tiempo, presencialmente, se resolvieron diferentes dudas que presentaron algunos estudiantes. Se proveyó de un tiempo de cumplimentación y entrega libre con la finalidad de conseguir el mayor número de participantes posible.

Resultados

Primera dimensión: "Considero necesario cursar este MPES para:"

El ítem 2 "Aprender metodologías con las que transmitir conocimientos" fue el mejor valorado, seguido del ítem 1 "Obtener preparación psicopedagógica necesaria para la formación del docente" y el ítem 3 "Adquirir una formación específica". Todos ellos superaron los tres puntos de la escala de 1-5. Solo el ítem 4 "No lo creo necesario, pero es obligatorio para ser docente de secundaria" no logró alcanzar los tres puntos de la escala de 1-5. Estos resultados se presentan en la Tabla 1.

	N	Mín.	Máx.	Media	DT
1. Obtener preparación psicopedagógica necesaria para la formación del docente.	31	1	5	3,26	1,32
2. Aprender metodologías con las que transmitir conocimientos.	31	1	5	3,32	1,35
3. Adquirir una formación específica.	31	1	5	3,1	1,22
4. No lo creo necesario, pero es obligatorio para ser docente de secundaria.	31	1	5	2,84	1,59
N válido (según lista)	31				

Tabla 1: Estadística descriptiva de la primera dimensión

Segunda dimensión: "Para ser docente considero que:"

El ítem 8 "Además de enseñar hay que educar al alumnado" fue el mejor valorado, seguido del ítem 6 "No hay que nacer, es necesario formarse y estar continuamente actualizándose" y el ítem 7 "Existe una conjunción de los dos factores anteriormente citados". Todos ellos superaron los cuatro puntos de la escala de 1-5. Solo el ítem 5 "Hay que nacer para ello, es decir, es algo innato" se situó por debajo de los tres puntos de la escala de 1-5. Estos resultados se presentan en la Tabla 2.

	N	Mín.	Máx.	Media	DT
5. Hay que nacer para ello, es decir, es algo innato.	31	1	5	2,52	1,2
6. No hay que nacer, es necesario formarse y estar continuamente actualizándose.	31	2	5	4,13	0,88
7. Existe una conjunción de los dos factores anteriormente citados.	31	2	5	4	1,18
8. Además de enseñar hay que educar al alumnado.	31	2	5	4,35	0,79

Tabla 2: Estadística descriptiva de la segunda dimensión

Tercera dimensión: "Pienso que la asignatura de Música en secundaria:"

El ítem 9 "Es tan importante como cualquier otra asignatura" y el ítem 10 "Aumenta la formación como individuo a través de la creatividad" fueron los más valorados con una media cercana a los cinco puntos de la escala de 1-5. El ítem 20 "Supone un contexto perfecto para la

atención a la diversidad en la clase”, el ítem 19 “Supone un contexto perfecto para la inclusividad en la clase” y el ítem 18 “Es un compendio de aspectos teórico-prácticos” superaron los cuatro puntos. El ítem 15 “Debe desarrollar en el alumno una competencia auditiva”, el ítem 12 “Debe desarrollar en el alumno el aprendizaje de instrumentos musicales”, el ítem 13 “Debe desarrollar en el alumno el aprendizaje vocal”, el ítem 14 “Debe desarrollar en el alumno competencias TIC de ámbito musical”, el ítem 16 “Debe desarrollarse solo con aspectos prácticos” y el ítem 11 “Consiste en una oportunidad para cambiar los gustos musicales” se situaron entre los tres y los cuatro puntos de la escala de 1-5. Solo el ítem 17 “Debe desarrollarse solo con aspectos teóricos” no solo se situó por debajo de los tres puntos de la escala de 1-5, sino que no alcanzó los dos puntos. Estos resultados se presentan en la Tabla 3.

	N	Mín.	Máx.	Media	DT
9. Es tan importante como cualquier otra asignatura.	30	2	5	4,77	0,68
10. Aumenta la formación como individuo a través de la creatividad.	31	2	5	4,77	0,62
11. Consiste en una oportunidad para cambiar los gustos musicales.	31	1	5	3,06	1,29
12. Debe desarrollar en el alumno el aprendizaje de instrumentos musicales.	31	1	5	3,55	0,93
13. Debe desarrollar en el alumno el aprendizaje vocal.	31	2	5	3,52	0,81
14. Debe desarrollar en el alumno competencias TIC de ámbito musical.	31	1	5	3,29	0,97
15. Debe desarrollar en el alumno una competencia auditiva.	31	2	5	3,9	0,83
16. Debe desarrollarse solo con aspectos prácticos.	31	1	5	3,1	1,19
17. Debe desarrollarse solo con aspectos teóricos.	31	1	4	1,77	0,99
18. Es un compendio de aspectos teórico-prácticos.	31	2	5	4,23	0,92
19. Supone un contexto perfecto para la inclusividad en la clase.	30	1	5	4,27	0,98
20. Supone un contexto perfecto para la atención a la diversidad en la clase.	30	3	5	4,33	0,80
N válido (según lista)	29				

Tabla 3: Estadística descriptiva de la tercera dimensión

Cuarta dimensión: “En qué medida esperas aprender con este MPES:”

El ítem 27 “Recursos didácticos músico-instrumentales que ayuden a impartir las clases” fue el mejor valorado, seguido del ítem 23 “Estrategias de intervención en problemas conductuales subyacentes en el aula” y el ítem 34 “Conocer de primera mano la realidad educativa en secundaria”, el ítem 26 “Metodologías musicales de aplicación en el aula”, el ítem 30 “Recursos didácticos auditivos que ayuden a impartir las clases”, el ítem 28 “Recursos didácticos de programación de unidades didácticas” y el ítem 29 “Recursos didácticos vocales y de movimiento que ayuden a impartir las clases”, el ítem 21 “Nociones sobre las características psicológicas del alumnado” y el ítem 31 “Recursos didácticos TIC musicales que ayuden a impartir las clases” y el ítem 24 “Técnicas de actuación entre alumno y familia”. Todos ellos superaron los cuatro puntos de la escala de 1-5. El ítem 22 “Información relacionada con la organización y funcionamiento de los centros educativos”, el ítem 25 “Indagación en la normativa y currículo regulador de las enseñanzas secundarias”, el ítem 33 “Una base teórico-práctica que sirva como punto de partida para iniciarme en la docencia” y el ítem 35 “Estructuración de las clases por profesionales de la materia” se situaron entre los tres y los cuatro puntos de la escala de 1-5. Solo el ítem 32 “Aspectos que permitan tener un acercamiento a la función investigadora” se situó por debajo de los tres puntos. Estos resultados se presentan en la Tabla 4.

	N	Mín.	Máx.	Media	DT
21. Nociones sobre las características psicológicas del alumnado.	31	1	5	4,06	1,03
22. Información relacionada con la organización y funcionamiento de los centros educativos.	31	1	5	3,94	0,96
23. Estrategias de intervención en problemas conductuales subyacentes en el aula.	31	1	5	4,26	0,89
24. Técnicas de actuación entre alumno y familia.	31	1	5	4,03	1,05
25. Indagación en la normativa y currículo regulador de las enseñanzas secundarias.	31	1	5	3,87	1,02
26. Metodologías musicales de aplicación en el aula.	31	1	5	4,23	1,23
27. Recursos didácticos músico-instrumentales que ayuden a impartir las clases.	31	1	5	4,29	1,13
28. Recursos didácticos de programación de unidades didácticas.	31	1	5	4,1	0,94
29. Recursos didácticos vocales y de movimiento que ayuden a impartir las clases.	31	1	5	4,1	0,94
30. Recursos didácticos auditivos que ayuden a impartir las clases.	31	1	5	4,19	0,91
31. Recursos didácticos TIC musicales que ayuden a impartir las clases.	31	1	5	4,06	1,00
32. Aspectos que permitan tener un acercamiento a la función investigadora.	31	1	5	2,97	1,17
33. Una base teórico-práctica que sirva como punto de partida para iniciarme en la docencia.	31	2	5	3,94	0,85
34. Conocer de primera mano la realidad educativa en secundaria.	31	1	5	4,26	1,03
35. Estructuración de las clases por profesionales de la materia.	31	1	5	3,94	1,15
N válido (según lista)	31				

Tabla 4: Estadística descriptiva de la cuarta dimensión

Quinta dimensión: "Como alumno/a de este Máster, ¿cómo crees de apropiada la cantidad de créditos que tiene cada asignatura con tus intereses como futuro profesor?"

El ítem 40 "Aprendizaje y enseñanza de la música" fue el mejor valorado superando los cuatro puntos de la escala de 1-5. El ítem 36 "Aprendizaje y desarrollo de la personalidad", el ítem 39 "Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de música", el ítem 42 "Prácticas en centros docentes (Prácticum)" y el ítem 43 "Trabajo final de Máster" se situaron entre los tres y los cuatro puntos de la escala de 1-5. El ítem 37 "Procesos y contextos educativos", el ítem 38 "Sociedad, familia y educación" y el ítem 41 "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en música" no alcanzaron los tres puntos de la escala 1-5. Estos resultados se reflejan en la Tabla 5.

	N	Mín.	Máx.	Media	DT
36. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 créditos).	30	1	5	3,6	1,19
37. Procesos y contextos educativos (8 créditos).	31	1	5	2,61	1,17
38. Sociedad, familia y educación (4 créditos).	31	1	5	2,77	1,26
39. Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de música (6 créditos).	31	1	5	3	1,24
40. Aprendizaje y enseñanza de la música (16 créditos).	31	1	5	4,29	1,01
41. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en música (6 créditos).	31	1	5	2,87	1,09
42. Prácticas en centros docentes (Prácticum) (10 créditos).	31	1	5	3,55	1,57
43. Trabajo final de Máster (6 créditos).	31	1	5	3,1	1,22
N válido (según lista)	30				

Tabla 5: Estadística descriptiva de la quinta dimensión

Sexta dimensión: "En relación con todos los contenidos que se desarrollan en el MPES opino que:"

El ítem 45 "La duración del Máster es larga" fue el mejor valorado con una puntuación cercana a los cuatro puntos de la escala de 1-5. El ítem 44 "La duración del Máster es la adecuada" se situó con un valor cercano a los dos puntos. El ítem 46 "La duración del Máster es corta" fue el peor valorado con una puntuación que no alcanzó los dos puntos de la escala de 1-5. La Tabla 6 refleja estos resultados.

	N	Mín.	Máx.	Media	DT
44. La duración del Máster es la adecuada.	31	1	5	2,03	1,45
45. La duración del Máster es larga.	30	1	5	3,9	1,65
46. La duración del Máster es corta.	30	1	5	1,57	1,25
N válido (según lista)	30				

Tabla 6: Estadística descriptiva de la sexta dimensión

Diferencias de género

Para analizar posibles diferencias de género, se realizó la prueba de normalidad de *Shapiro-Wilk*. Los resultados indicaron que ninguna de las dimensiones de este trabajo presentaba una distribución normal de los datos. Esto llevo a realizar la prueba *U de Mann Whitney* para muestras independientes. En esta prueba se obtuvo un valor $p > .05$. Esto indicó que no existían diferencias significativas de acuerdo con la variable género.

Conclusiones

La formación del futuro profesorado de educación secundaria en España supuso durante décadas el *talón de Aquiles* de esta etapa educativa. Un renovado proceso de enseñanza-aprendizaje se instauró mediante un Máster con la pretensión de paliar las múltiples deficiencias que anteriores habilitaciones presentaban (BOLÍVAR, 2007. CORIAT; CARRILLO, 1999. GONZÁLEZ SANMAMED, 2009. SÁNCHEZ; BOIX, 2008. SANTIBÁÑEZ; SÁENZ, 2005).

Se ha utilizado un cuestionario para investigar los objetivos perseguidos: conocer diversas creencias de los estudiantes, sus expectativas al cursar el MPES, su valoración de la distribución de los créditos de las asignaturas que conforman la especialidad de Música de la UV e investigar diferencias de género.

Los datos obtenidos, aunque no posibilitan la pluralización y deben ser tomados con prudencia debido a la cantidad de participantes, sugieren que, como en otros trabajos (HERNÁNDEZ; CARRASCO, 2012. ZAGALAZ et al. 2011), los estudiantes valoran la necesidad de recibir una formación específica que les habilite para impartir clases en secundaria. Una formación que también permite apreciar la función del docente en secundaria (MARTÍNEZ; VILLARDÓN-GALLEGO, 2015). Esto contrasta con la opinión de algunos docentes de que los estudiantes cursan el MPES porque es obligatorio para poder ejercer como profesor (CACHÓN et al., 2015).

Los estudiantes de este trabajo presentan un especial interés en el aprendizaje de metodologías que les ayuden a impartir futuras clases, lo que apoya la opinión de otros estudiantes (HERNÁNDEZ; CARRASCO, 2012. ZAGALAZ et al., 2011). En otro trabajo, los alumnos han informado que cursaban el MPES para acceder a la docencia, pero también para aprender contenidos didácticos (CACHÓN et al., 2015). Sin embargo, algunos futuros profesores no han mostrado interés por este aspecto (MANSO; MARTÍN, 2014).

En general, los estudiantes de la especialidad de Música de la UV tienen la creencia de que la función docente requerirá de una formación continua a lo largo de toda su trayectoria, aunque también atribuyen un componente innato que puede ayudar en dicha función. Otros estudiantes han compartido una creencia vocacional (HERNÁNDEZ; CARRASCO, 2012. ZAGALAZ et al. 2011), mientras que otros han valorado el interés pragmático al vocacional, aunque también han destacado la relevancia de un componente innato y de la experiencia como aspectos importantes del docente (PONTES; ARIZA; DEL REY, 2010).

Los futuros profesores destacan que su función no consistirá únicamente en enseñar, sino también en educar al alumnado. Este convencimiento se encuentra en línea con la de otros estudiantes que han destacado que la misión del futuro docente no debe consistir solo en enseñar, sino también en orientar y educar a los discentes (MARTÍNEZ; VILLARDÓN-GALLEGO, 2015).

Los futuros docentes son conscientes de la importancia que tiene la asignatura de Música en la formación de los adolescentes. Esto se puede decir que es obvio al corresponder con su especialidad y conocer beneficios como la creatividad que se obtiene a través de esta materia y que, por consiguiente, ven imprescindible en la formación del individuo.

Es llamativa la opinión de que se presenta ante ellos una oportunidad para cambiar los gustos musicales de su futuro alumnado, lo que hace plantear que consideran diferentes tipos de música más importantes que otros.

Los estudiantes tienen una alta predisposición a desarrollar en sus futuras clases aprendizajes músico-instrumentales, vocales y TIC de carácter musical. Para ello, se decantan por emplear una metodología que combine práctica y teoría, aunque atribuyan mayor importancia a la primera.

En el transcurso de esas futuras clases, son partidarios de trabajar la inclusividad y atención a la diversidad del alumnado que lo requiera, lo que hace necesario adquirir una serie de conocimientos y estrategias que van más allá de las relacionadas con la propia materia de Música. Esta inclinación a trabajar y atender a la diversidad ha sido compartida por otros estudiantes (MARTÍNEZ; VILLARDÓN-GALLEGO, 2015), mientras que otros han valorado significativamente los objetivos relacionados con los valores humanos y los aspectos éticos o sociales (SERRANO; PONTES, 2015). Sin embargo, también existen posturas opuestas en las que la pretensión de los futuros profesores consiste principalmente en ser expertos de la materia específica (MANSO; MARTIN, 2014) o no se muestra intención de prestar atención a la formación psicopedagógica (PONTES; ARIZA; DEL REY, 2010).

En cuanto a las expectativas que presentan al cursar el MPES, los resultados sugieren que ambicionan prácticamente todos los aspectos que tratan las diferentes asignaturas del MPES. Principalmente, destacan las expectativas depositadas en la obtención de recursos músico-instrumentales. Otros alumnos también han valorado mayormente las materias relacionadas con el módulo específico y el Prácticum (MANSO; MARTIN, 2014) y han compartido su creencia en la utilidad de las materias del Máster (ZAGALAZ et al., 2011). Asimismo, han considerado los consejos para el desarrollo del TFM, aunque también han manifestado la opinión de que ya poseían suficiente dominio de los contenidos relacionados con su especialidad (CACHÓN et al., 2015).

Es relevante el interés que tienen estos futuros profesores por conocer cómo estructuran las clases diferentes docentes de secundaria. Los estudiantes valoran positivamente que en el MPES participen profesores de secundaria en ejercicio, ya que les aportan experiencias y conocimientos de la realidad educativa (CACHÓN et al., 2015). Este último aspecto, conocer el funcionamiento de las aulas, también ha sido señalado de utilidad por otros estudiantes (HERNÁNDEZ; CARRASCO, 2012). Ese interés se puede relacionar con la predisposición que

presentan en el aprendizaje de metodologías que les ayuden a impartir futuras clases. Se puede entender con esto un impulso en la búsqueda de su propia identidad docente (MARCELO, 2009) y se podría relacionar con la vocación de los estudiantes de ser profesores (MUÑOZ-FERNÁNDEZ; RODRÍGUEZ-GUTIÉRREZ; LUQUE-VÍLCHEZ, 2019. ZAGALAZ et al., 2011). Opuestamente, los aspectos vinculados con la función investigadora son aquellos en los que tienen un menor interés. Esto se puede deber a que se trata de un Máster profesionalizador que no permite un acceso directo a un programa de doctorado. Sin embargo, tal ausencia de atractivo se encuentra en controversia con la creencia tratada sobre la necesidad de una constante actualización en la formación como futuros profesores.

Este alumnado valora de forma relevante la cantidad de créditos que presenta la asignatura "Aprendizaje y enseñanza de la Música" y que se puede vincular con las competencias instrumentales, vocales, auditivas y TIC de ámbito instrumental que pretenden desarrollar en sus futuras clases. Otras asignaturas como "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Música", "Sociedad, familia y educación" y "Procesos y contextos educativos" se encuentran con una insuficiente aprobación de sus créditos. En cuanto a la primera, se entiende que corresponde a una cantidad excesiva, de acuerdo con las escasas expectativas depositadas en la función investigadora. A su vez, de acuerdo con dichas expectativas, parecen requerir de un mayor número de créditos para las dos restantes. Esto plantea que pueden buscar estrategias como las que les ayuden en la mediación de situaciones específicas. La valoración de la cantidad de créditos que presentan el resto de las asignaturas se mantiene en una cierta aceptación, lo que contrasta con las grandes expectativas depositadas en los ítems con los que se relacionan. Esto sugiere que las expectativas con las que partían no se estaban cumpliendo plenamente, lo que coincide con los resultados de otros trabajos (BUENDÍA et al., 2011. CACHÓN et al., 2015. ZAGALAZ et al., 2011). Sin embargo, según el trabajo de Hernández y Carrasco (2012) las expectativas en el Máster parecían cumplirse, aunque los alumnos no estaban de acuerdo con la distribución de las materias. En otro estudio, los alumnos tenían una satisfacción moderada con el logro de los objetivos del MPES (SERRANO; PONTES, 2015).

Es interesante la creencia de que la duración que tiene el MPES es excesiva, teniendo en cuenta la cantidad de contenidos que se desarrollan y, sobre todo, con conocimiento del gran volumen de trabajo que en él se requiere. Esto podría deberse a que en el recuerdo de muchos de ellos todavía se encuentran habilitaciones más flexibles como la que proporcionaba el CAP, anhelando con ello un menor tiempo de dedicación. Asimismo, puede que esa valoración se fundamente en la dificultad para compaginar los estudios con otras tareas, como el trabajo. Algunos estudiantes han demandado otras modalidades de estudio además de la presencial y horarios que faciliten compaginar estudios y trabajo (HERNÁNDEZ; CARRASCO, 2012).

Los resultados conseguidos en este trabajo no han mostrado diferencias de género en ninguna de las dimensiones que conforman el cuestionario, un hecho acontecido en otros trabajos de esta temática (ESTEVE, et al., 2016. ZAGALAZ et al., 2011).

Para finalizar, es importante subrayar que las inquietudes, valoraciones y opiniones de los alumnos pueden servir de ayuda para mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un ámbito formativo como el del futuro profesorado de Educación Secundaria, prestar atención a estas cuestiones cuenta con suficiente peso no solo para reforzar su propia formación sino también la de aquellos discentes que próximamente estarán a su cargo.

Referencias

- ALTMAN, Douglas G. *Practical statistics for medical research*. London: Chapman and Hall, 1991.
- AZKARATE, Ander; BARTAU, Isabel; LIZASOAIN, Luis. Educación en valores y formación del profesorado de secundaria: el caso de la upv/ehu. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, España, v. 23, n. 3, p. 493-516, 2019.
- BOLÍVAR, Antonio. La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*. Navarra, España, v. 12, p. 13-30, 2007.
- BOTELLA-NICOLÁS, Ana María; GALLEGO, Silvia. El TFM del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València en la especialidad de Música. Reflexión y análisis. En: MAQUILÓN, Javier J.; ALONSO, José I. (Ed.). *Experiencias de innovación y formación en educación*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2014, p. 143-152.
- BUENDÍA, Leonor; BERROCAL DE LUNA, Emilio; OLMEDO, Eva María; PEGALAJAR, Marciana; RUIZ, María Auxiliador; TOMÉ, María. Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*. Madrid, España, v. 63, n. 3, p. 57-74, 2011.
- CACHÓN, Javier; LÓPEZ, Inés; ROMERO, Santiago; ZAGALAZ, María Luisa; GONZÁLEZ, Carmen. Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*. Oviedo, España, v. 27, p. 1-10, 2015.
- CELINA-OVIEDO, Heidi; CAMPO-ARIAS, Adalberto. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Colombia, v. 34, n. 4, p. 572-580, 2005.
- CID, Alfonso; SARMIENTO, José Antonio; PÉREZ, Adolfo. Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. *Revista De Investigación En Educación*. Vigo, España, v. 20, n. 1, p. 100-114, 2012.
- CORIAT, Moisés; CARRILLO, José. Madejas... Sugerencias sobre la formación inicial del profesor de secundaria. *XXI, Revista De Educación*. Huelva, España, n. 1, p. 115-132, 1999.
- ESTEVE, José María; MOLINA, Miguel Ángel; ESTEVE, Rosa Pilar; BOTELLA, María Teresa; FAYA, Úrsula. Educación Musical en el Máster de Secundaria. En: *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Editores: Rosabel Roig-Vila, Josefa Eugenia Blasco Mira, Asunción Lledó Carreres y Neus Pellín Buades. Universitat d'Alacant, 2016, p. 1449-1464.
- GONZÁLEZ, Isidoro. Del CAP al Máster, sin pasar por el CCP ni por el TED. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, España, n. 61, 2009.
- GONZÁLEZ SANMMAMED, Mercedes. Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación*. Madrid, España, n. 350, p. 57-78, 2009.
- HERNÁNDEZ, María José; CARRASCO, Vicente. Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*. Salamanca, España, v. 30, n. 2, p. 127-152, 2012.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE nº 187, de 6 de agosto), Madrid, Jefatura del Estado, 1970.

LÓPEZ-CALATAYUD, Fernando; BERMELL, María Ángeles. La especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria. Análisis de los planes de estudio de las universidades españolas ofertantes. *Revista de Investigación en Educación*. Vigo, España, v. 14, n. 2, p. 205-219, 2016.

LÓPEZ-RAMOS, Víctor; YUSTE-TOSINA, Rocío; URKIDI-ELORRIETA, Pello; LOSADA-IGLESIAS, Daniel. Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*. Murcia, España, v. 38, n. 1, p. 183-208, 2020.

MANSO, Jesús; MARTIN, Elena. Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*. Madrid, España, n. 364, p. 145-169, 2014.

MARCELO, Carlos. Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*. Madrid, España, n. 350, p. 31-55, 2009.

MARTÍNEZ, Zeo; VILLARDÓN-GALLEGO, Lourdes. La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, España, v. 19, n. 1, p. 452-467, 2015.

MUÑOZ-FERNÁNDEZ, Guzmán Antonio; RODRÍGUEZ-GUTIÉRREZ, Pablo; LUQUE-VÍLCHEZ, Mercedes. La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*. Madrid, España, v. 22, n. 1, p. 71-92, 2019.

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (BOE nº 312, de 29 de diciembre), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.

PONTES, Alfonso; ARIZA, Leopoldo; DEL REY, Rosario. Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*. Almería, España, v. 2, n. 2, p. 131-142, 2010.

REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 167, de 14 de julio), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE nº 260, de 30 de octubre), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.

REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. (BOE nº 287, de 28 de noviembre), Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008.

RESOLUCIÓN de 22 de noviembre de 2010, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 12 de noviembre de 2010, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Máster y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos. (BOE nº 305, de 16 de diciembre), Madrid, Ministerio de Educación, 2010.

SÁNCHEZ, Antonio; BOIX, José Luis. Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. Murcia, España, v. 11, n. 2, p. 31-45, 2008.

SANTIBÁÑEZ, Josefina; SÁENZ, Magdalena. Aportaciones para mejorar la formación inicial del profesorado de educación secundaria desde la perspectiva de los alumnos del CAP. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*. Madrid, España, v. 3, n. 1, p. 726-742, 2005.

SERRANO, Rocío; PONTES, Alfonso. Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*. México. v. 37, n. 150, p. 39-55, 2015.

SOLA-RECHE, José María; MARÍN-MARÍN, José Antonio; ALONSO GARCÍA, Santiago; GÓMEZ-GARCÍA, Gerardo. Análisis de percepciones del estudiando del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Murcia, España, v. 23, n. 2, p. 81-93, 2020.

VILCHES, Amparo; GIL-PÉREZ, Daniel. Máster de Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias*. Cádiz, España. v. 7, n. 3, p. 661-666, 2010.

ZAGALAZ, María Luisa; MOLERO, David; CAMPOY, Tomás; CACHÓN, Javier. Las expectativas depositadas en el Máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista De Investigación En Educación*. Vigo, España, v. 9, n. 2, p. 19-34, 2011.

Fernando López-Calatayud. Doctor en Didáctica de la Música por la Universitat de València. Máster de Profesor de Educación Secundaria en la Universitat de València. Máster en Música en la Universitat Politècnica de València. Título Superior de Viola por el Conservatorio Superior de Música Castellón. Principales líneas de investigación: Educación musical, Tecnología musical, Motivación. fcalatayud@gmail.com

Ana María Botella-Nicolás. Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Doctora en pedagogía por la Universitat de València. Licenciada en Musicología y maestra en Educación Musical, por la Universidad de Oviedo. Grado profesional en la especialidad de piano y Máster internacional en la misma especialidad. Investigadora principal del proyecto Emergente I+D+i El paisaje sonoro, escucha, creación y recreación. Análisis de escenarios de educación ambiental y musical, de la Generalitat Valenciana. Es autora de más de un centenar de publicaciones en su área de especialización, la didáctica de la música, incluidos artículos en revistas académicas internacionales con revisión por pares. Una selección de sus publicaciones está disponible en su perfil de las redes <https://uv.academia.edu/ABotellaNicolás> o en su página web <https://www.anamariabotellanicolas.com>. Sus principales líneas de investigación son la Didáctica de la audición musical, Tics y Educación musical e Innovación educativa a través de la interdisciplinariedad y la ópera. ana.maria.botella@uv.es