

ARTÍCULO ORIGINAL

La especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria. Análisis de los planes de estudio de las universidades españolas ofertantes

Fernando López Calatayud
fcalatayud@gmail.com

María Angeles Bermell Corral
Angeles.Bermell@uv.es

Universitat de València

RESUMEN. En este estudio se investigan posibles disparidades en el proceso de formación de los futuros profesores de Educación Secundaria de la especialidad de Música, en relación con la Universidad española por la que se opte para obtener la formación pedagógica desarrollada en el Máster de Profesor de Educación Secundaria (MPES), establecida de manera oficial desde el curso académico 2009-2010, y que se requiere para el desempeño de dicha función. Los datos conseguidos mediante la búsqueda en las páginas web de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), y de las diversas universidades ofertantes, se analizan a través de una metodología comparativa, reflejando unos resultados que establecen diferentes vertientes en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE. Formación de Profesores de Secundaria, Currículo Universitario, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Música

The specialty of Music Master Teacher of Secondary Education. Curricula's analysis of offers Spanish universities

ABSTRACT. In this study we search possible disparities in the process of training future Secondary teachers in the speciality of Music, according with the Spanish university they study to obtain the teacher training developed in the Master of Secondary Education, officially established since the academic year 2009-2010, and required to perform that function. The data obtained by searching the website of the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA), and the offers universities are analyzed through a comparative methodology. The results establish different aspects in the teaching-learning process.

KEY WORDS. Secondary Teacher Training, University Curriculum, Teaching-Learning Process, Music

Fecha de recepción: 8-3-2016 · Fecha de aceptación: 17-10-2016
Dirección de contacto:
María Angeles Bermell Corral
Facultad de Magisterio. Universitat de València
Avda. dels Tarongers, 4
46022 VALENCIA

1. INTRODUCCIÓN

La formación de los futuros profesores de Educación Secundaria corre a cargo de un Máster profesionalizador desde el año académico 2009-2010. A partir de esa fecha de puesta en funcionamiento se derogaron otros cursos que proveían la habilitación pedagógica para ejercer como docente en dicha etapa educativa.

Cercanos a la finalización de la quinta edición del Máster de Profesor de Educación Secundaria (MPES), se ha investigado si: ¿ofrecen el mismo tipo de formación cada una de las universidades ofertantes de la especialidad de Música en su MPES?, ¿existe alguna diferencia en la distribución de sus créditos?

Estas cuestiones centran los objetivos del presente trabajo en estudiar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje de diversas universidades españolas, en búsqueda de posibles diferencias.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Formaciones previas al MPES

El requisito de una formación específica del futuro profesorado de Educación Secundaria se remonta en el estado español al año 1970, a través de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Esta necesaria capacitación para impartir clases en esa etapa educativa consistía en la realización de un curso de 180 horas de duración, mediante el que se obtenía un Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

En el año 1990 mediante la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y posteriormente en el año 2002 con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), se intentó

derogar el CAP a favor de una mejora formativa de esos futuros docentes a través de un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), y de un Título Profesional de Especialización Didáctica (TED), respectivamente (González, 2009).

El CAP estaba formado por cuatro bloques, mientras que el CCP aumentaba esa cantidad instaurando uno de materias optativas (Coriat y Carrillo, 1999). En la Tabla 1 se reflejan sus distribuciones, en la que se han seguido los criterios indicados en la Orden de 26 de abril de 1996 por la que se regula el plan de estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica, para el CCP.

La cantidad de horas que suponía realizar el CCP, entre 600 y 750 horas, se encontraba en la directriz de aumentar la carga lectiva, el actual MPES la incrementaría con una asignación de 60 créditos “European Credit Transfer and Accumulation System” (ECTS). Por lo que se puede entender que el CCP no estaba mal encaminado al favorecer una formación más amplia en todos los sentidos, algo a lo que como apunta González Sanmamed (2009:62), “y aunque sabemos que la cantidad no garantiza la calidad, al menos se establecen condiciones más propicias”.

Este CCP fue rehusado por diversas comunidades autónomas y grupos académicos, por lo que el gobierno del momento optó por seguir manteniendo vigente el CAP, es decir, la requerida formación se pudo realizar a través de estas dos vías. Como indica González (2009), algunos colectivos académicos mostraron un mayor énfasis en realizar este cambio, siendo tangible en la Universidad Autónoma de Madrid, en la que la formación del futuro profesorado de Secundaria corría a cargo del CCP; en la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas, en las que estaba ofertado el CCP aunque no se impartía; y en las Universidades de

Valladolid y Autónoma de Barcelona, en las que existía la dualidad formativa de los CCP y el CAP.

| Bloque | | CAP | CCP |
|----------------------|--|-------|-------------|
| Materias Troncales | | 60 h | 190 - 230 h |
| | Teoría de la Educación | 10 h | |
| | Psicología de la Educación | 20 h | |
| | Didáctica General | 30 h | |
| | Sociología de la Educación | - | > o = 40 h |
| | Psicología evolutiva y de la Educación | - | > o = 50 h |
| | Diseño y desarrollo del currículo | - | > o = 50 h |
| | Atención a la diversidad | - | > o = 50 h |
| Materias Específicas | | 30 h | 160 - 200 h |
| Materias Optativas | | - | 50 - 70 h |
| Practicum | | 90 h | 200 - 250 h |
| Total | | 180 h | 600 - 750 h |

Tabla 1. Comparación entre CAP y CCP en distribución de horas

Peor suerte corrió en su momento el TED, al poder ser considerado como algo testimonial. Su publicación en el Boletín Oficial del Estado se llevó a cabo un mes antes de unas elecciones generales (Bolívar, 2007), sobre lo que rápidamente tomó medidas el nuevo gobierno entrante derogándolo, debido a la problemática que subyacía de su implantación, habilitando de nuevo la situación anterior.

El Real Decreto 806/2006, habilitó la impartición del CAP de manera indefinida, no en vano con motivo de la cercana incorporación de las universidades

españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se estaba planteando un nuevo proceso de capacitación.

2.2. Instauración del MPES

Fueron muchos los esfuerzos llevados a cabo para la implantación del MPES, pero finalmente este llegó a las aulas en el curso académico 2009-2010. Tal y como había quedado establecido un año antes con el Real Decreto 1834/2008, derogando con ello los cursos de capacitaciones anteriores.

Ese primer año de implantación supuso todo un nuevo reto para las instituciones universitarias ofertantes, así como para algunos de aquellos nuevos estudiantes, los cuales no sabían con la suficiente certeza la clase de formación a la que tendrían que hacer frente. Todo esto creó una gran agitación, y no era para menos puesto que aquel CAP anclado en el tiempo todavía perduraba en la memoria de muchos.

Con la finalidad de aclarar las dudas a las personas que querían realizar este Máster, así como a aquellas de las que mediante otras titulaciones también se iban a ver afectados por la entrada del EEES en sus universidades, el gobierno del momento creó diversas páginas webs con foros y buzones de participación en enero de 2009, algo que tras año y medio de funcionamiento llegó a su fin.

La Orden ECI/3858/2007, establece que el MPES debe de estar constituido por un total de 60 créditos ECTS, distribuidos en un módulo Genérico de 12 créditos ECTS, un módulo Específico con 24 créditos ECTS, y el Practicum con 16 créditos ECTS. Esta Orden también recoge una serie de condiciones que deben de cumplir aquellas personas que deseen realizar esta formación, como son la acreditación de un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y una titulación de nivel C1 para las Comunidades Autónomas que tienen una lengua cooficial, aunque esta última no es requisito indispensable para el acceso como ocurre en la Universitat de València, sí lo es para obtener la titulación. Asimismo se recoge que las universidades realizarán una prueba para aquellas personas que opten por una especialidad sobre la que su titulación de acceso no contenga el vínculo apropiado.

Esta renovada formación del futuro profesorado de Educación Secundaria trajo la felicidad de muchos, pero no la de varios nuevos estudiantes, que vieron cómo las

tasas que correspondían a su realización habían ascendido exponencialmente, por no decir del tiempo que deberían de dedicar a esta nueva formación, llegando incluso a ver como auténticos privilegiados a aquellos compañeros que previamente habían realizado el CAP.

Instaurada la distribución mínima del MPES las diferentes universidades ofertantes tienen la potestad para realizar, entre otros, la correspondiente asignación de los créditos restantes, y así queda expuesto en la página 8.090 del Real Decreto 43/2015: “los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Máster Universitario, serán elaborados por las universidades, verificados de acuerdo con lo establecido en el presente real decreto y, en su elaboración, las Universidades primarán la especialización de los estudiantes”. De tal forma, se establece que sobre este remanente de créditos prevalezca una destacada preparación de los estudiantes.

2.3. El MPES como paradigma de investigación

Se señalan a continuación algunas investigaciones mayoritariamente cuantitativas realizadas dentro de este nuevo arquetipo que plantea el MPES, concluyendo con una breve síntesis de lo que ha supuesto su implantación en el territorio español.

Escudero (2009), investiga las competencias propias de los módulos del MPES. Para ello, se sirve de una comparación con las vigentes en el año 2008 en Hong Kong, presentes en su Marco General de Competencias Docentes. En este lugar destaca de forma positiva su concepción holística, mientras que se pone en evidencia las propias al argumentar:

“es difícil apreciar (...) a qué idea de profesor ha de servir la formación, pues tiene de todo un poco, aparece mal articulado al haber optado por un criterio organizador de tipo disciplinar, resulta fragmentario y puede

valorarse como dudosas algunas correspondencias planteadas entre algunos módulos y sus respectivas competencias” (Escudero, 2009:91).

Diversas investigaciones han tratado diferencias entre el CAP y MPES. Entre los resultados de Cid, Sarmiento y Pérez (2012) se destaca la ausencia de diferencias significativas entre aquellos que cursaron una u otra formación, algo que los autores achacan a una deficiente puesta en funcionamiento. De acuerdo con el estudio de Pontes, Ariza y Del Rey (2010), se acentúa una predisposición práctica en lugar de vocacional.

Se podría interpretar que la deficiente puesta en marcha en esa universidad en el primer año de implantación se trataba de un caso aislado, pero considerando la investigación de Vilches y Gil (2010), dicha situación era bastante común entre las universidades ofertantes, a tenor de sus reflexiones:

“una puesta en marcha caracterizada, en muchos casos, por la precipitación, la anteposición de intereses economicistas y corporativistas a los criterios de idoneidad en la asignación de la docencia, la defectuosa organización del prácticum, el escaso tiempo para la realización del trabajo fin de máster y, muy en particular, por la ausencia generalizada de las necesarias inversiones” (Vilches y Gil, 2010:661).

En otros trabajos (Manso y Martín, 2014), se recogen los problemas que suponía el Trabajo Final de Máster para los alumnos, proponiendo un planteamiento mediante el que se facilita su elaboración (Botella y Martínez, 2013).

Siguiendo una premisa de valoración de los alumnos de ese primer año de edición 2009-2010, en cuanto a las competencias generales y específicas, la contribución en el Máster al logro de dichas competencias, y su opinión sobre el desarrollo de las mismas, se encuentra el estudio de Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruíz y Tomé (2011), quienes

reflejan carencias en la obtención de dichas competencias por el alumnado, presentando una escasa conexión entre ellas y la metodología utilizada.

La investigación de Hernández y Carrasco (2012), recoge la débil satisfacción del alumnado con la estructuración de las asignaturas, una falta de coordinación del profesorado debido a aprendizajes teóricos solapados, y la escasez de propuestas formativas. No en vano se admite el valor de la formación recibida, aunque manifestando un déficit conector entre práctica y teoría. En cuanto a las propuestas que concurren reclaman flexibilidad en los horarios y la posibilidad de realizarlo en la modalidad *On line*. Los autores apuntan a un entusiasmo, al indicar que “por fin, parece que el Máster en Formación en Profesorado de E. Secundaria tiene un planteamiento riguroso, que puede asegurar una formación suficiente a los futuros profesionales de la docencia en una etapa compleja per se” (Hernández y Carrasco, 2012:146), siempre y cuando se preste atención a los resultados que aportan este tipo de investigaciones.

Este trabajo anterior confirma las mejoras que se fueron realizando en el MPES en el transcurso de las sucesivas ediciones, pero no podemos obviar los resultados obtenidos por la figura del profesorado, teniendo en cuenta que corresponden con una pieza clave de todo este entramado educativo, tal y como lo establece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en varios de sus informes.

A su vez existe una extensa literatura científica que destaca de forma primordial a dicha figura, aludiendo a una necesaria calidad de éste (Aaronson, Barrow y Sander, 2007); manifestando un vínculo evidente entre la motivación de los alumnos y la conducta del profesor (Hallam, 2001; Siegle, DaVia y Mitchell, 2014); o bien presentando que la relación

del profesor con sus alumnos afecta en el aprendizaje de estos (Munnell, Galletta, Colditz y LeBaron, 2013). Por lo que se aconseja que dicha figura descubra y/o profundice en esta temática.

Fuera de las fronteras del estado español se encuentran investigaciones que, como anteriormente, centran su estudio en las expectativas de los estudiantes universitarios, es el caso de las expectativas de universitarios australianos ante el cambio en la educación (Pearson y Chatterjee, 2004). Las expectativas iniciales de doctorandos y supervisores, a través de la herramienta Superqual (Hair, 2006), e incluso las expectativas de alumnos que ingresan en la Universidad en segundo o tercer curso por medio de convalidaciones (Barron y D'Annunzio, 2009). De tal forma se puede extraer que existe una clara tendencia en conocer los puntos de vista y esperanzas del alumnado, siendo útiles y necesarios para realizar, si es necesario, posteriores cambios.

Desde diferentes prismas se han investigado un gran número de factores relacionados con la formación de los futuros profesores de Educación Secundaria, de los que se puede extraer que los años iniciales se carecía, entre otros, de una suficiente coordinación y metodología que garantizase un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Afortunadamente de forma gradual las mejoras han ido remitiendo ese parecer negativo generalizado.

2.4. La formación del profesorado de Secundaria en el ámbito internacional

Existe una gran heterogeneidad a nivel internacional sobre la formación del futuro profesorado de Secundaria, donde cada país tiene su propia idea de preparación y puesta en práctica, y en lo que a nivel europeo no parece haber un consenso estructural unificado. Prueba de ello son

los siguientes casos a los que diferentes autores hacen mención.

Siguiendo a Zagalaz, Molero, Campoy y Cachón (2011), en Francia para obtener esta formación es necesario cursar un año de estudios en los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, aprobando posteriormente un concurso oposición con el que se obtiene el *Certificat d'Aptitud au Professorat de l'Enseignement Secondaire*, lo que conduce a ser nombrado profesor en prácticas por un año, periodo en el que se combinan las prácticas por las que son remunerados con un programa teórico.

En Reino Unido cualquiera de las dos vías por las que se puede obtener esta formación, el *Bachelor of Education* o el *Postgraduate Certificate in Education*, se encuentra sujeta a una fase de prácticas de 32 semanas de duración en un centro educativo (Zagalaz et al., 2011).

De acuerdo con Zagalaz et al. (2011), Alemania fija un programa de dos años denominado *Vorbereitungsdienst*, posterior a una formación inicial que abarca cuatro años, por el que se recibe una remuneración y que combina un trabajo real en centros con la asistencia a seminarios, siendo contemplados como funcionarios temporales.

Irlanda establece un año de formación, que incluye 100 horas de prácticas, a través del que se recibe el *Higher Diploma in Education*. En Italia esta formación corresponde a un postgrado con una duración de dos años. En contraposición a esta preparación específica que capacita al futuro profesorado, Grecia no requiere de una formación habilitante (Zagalaz et al., 2011).

Epelde (2010), detalla que para ser maestro y profesor de Música en Secundaria en Suiza, se debe de haber obtenido un Bachillerato de Artes en Música en las Escuelas Superiores de Música, con una duración de tres años, y

concretamente en la especialidad de “La música en la escuela” (Epelde, 2010:172), lo cual permitirá al aspirante optar a un examen para realizar un Máster de Artes en Pedagogía Musical, con una duración de dos años. Posteriormente los pretendientes deben de realizar una formación didáctica basada primordialmente en prácticas reales en un centro educativo, lo que definitivamente otorga un título suplementario para desarrollar dicha función. Destaca que en este país se relaciona el ser un buen músico con el hecho de ser un buen profesor.

De acuerdo con Carmona y Jurado (2010), la formación que deben de poseer los futuros maestros y profesores de Secundaria de Música para ejercer en

Chipre, consiste en obtener un grado universitario de cuatro años, y en el que prevalece notablemente la práctica instrumental. En Malta parece ser suficiente con el título que otorgan las Escuelas de Arte, con el cual pueden dar clases en colegios como especialistas pero sin formar parte de su claustro. Para el caso de los profesores de Secundaria de Portugal, se atiende a una formación inicial que comprende un grado impartido en las universidades, una formación especializada, y una formación continua. En cuanto a estas dos últimas formaciones los autores no proporcionan más detalles de en qué consisten. En la Tabla 2 se recoge una comparativa de todos los países citados.

| País | Grado universitario específico | Postgrado o certificado específico | Estancias en centros remuneradas |
|-------------|--------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| Francia | | | |
| Reino Unido | | | |
| Alemania | | | |
| Irlanda | | | |
| Italia | | | |
| Grecia | | | |
| Suiza | | | |
| Chipre | | | |
| Malta | | | |
| Portugal | | | |
| España | | | |

| | |
|----|--|
| Sí | |
| No | |

Tabla 2. Comparativa entre países

Ante este antagonismo de titulaciones requeridas para el ejercicio de profesor en Educación Secundaria, y en referencia con la libre circulación de los ciudadanos europeos

entre los diversos países que conforman la Unión Europea, aquellos futuros profesores que deseen desempeñar esta función fuera del estado en el que han obtenido dicha titulación,

deben de solicitar su homologación en el país donde pretendan ejercer.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología cualitativa y a través de un análisis en diferentes fuentes electrónicas se obtuvo qué universidades españolas ofertaban la especialidad de Música en su MPES, así como su modalidad presencial, semipresencial u *On line*; su carácter privada o pública; y la distribución de los créditos que realizaban.

3.1. Análisis de las fuentes e instrumentos de recogida de datos

Las fuentes utilizadas correspondieron a la página web de la ANECA, así como a la página web de cada una de las universidades españolas que ofertaban este Máster. Los datos obtenidos se recogieron en una base de datos creada con el programa informático Microsoft Excel.

3.2. Tareas

Próximos a la finalización del curso académico 2014-2015, se realizó una consulta en la página web de la ANECA, a través de su buscador “qué estudiar y dónde”, en la que se marcaron unos parámetros de búsqueda consistentes en: Secundaria para el campo “Titulación”, Máster para el campo “Ciclo”, y Ciencias Sociales y Jurídicas para el campo “Rama”. El campo “Universidad” se fijó en cualquiera. Los resultados obtenidos permitieron disponer de todas las universidades españolas ofertantes así como del concepto utilizado para cada titulación en cada una de esas universidades. Estos datos

pasaron a formar el epicentro de la base de datos.

A continuación se exploró la página web de cada una de las universidades obtenidas para conocer cuáles de ellas ofertaban la rama de Música entre sus especialidades. Seguidamente se indagó entre aquellas que así lo hacían para conseguir las variables: carácter, modalidad, y su distribución de créditos. Toda esta información fue incorporándose a la base de datos, lo que permitió finalmente realizar nuestro análisis.

3.3. Muestra

El número de universidades que incluyen el MPES entre sus estudios de postgrado asciende a 65. Entre todas ellas ofertan un total de 72 titulaciones referentes a la formación del profesorado de Secundaria, entre otros. Las universidades que ofertan más de una titulación son: la Universidad Autónoma de Barcelona, dos titulaciones; la Universidad de Cádiz, dos titulaciones; la Universidad de Extremadura, tres titulaciones; la Universidad de Oviedo, dos titulaciones; la Universidad de Alcalá, dos titulaciones; y la Universidad de Barcelona, dos titulaciones.

En cuanto a la cantidad de universidades que integran la especialidad de Música en su oferta el total es de 27. La Tabla 3 recoge estas universidades, así como la titulación a la que responden, su modalidad y carácter.

Se ha incluido en esta agrupación a la Universidad de Almería, a pesar de que en la edición 2014-2015 no imparte el Máster al no llegar al cupo de alumnos requeridos.

| Titulación | Universidad | Modalidad | Carácter |
|--|-----------------------|------------|----------|
| M. U. en Form. de Prof. de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas | Autónoma de Barcelona | Presencial | Púb. |
| M. U. en Form. del Prof. en Educación Secundaria | de Extremadura | Presencial | Púb. |
| M. U. en Form. del Prof. de ESO, Bachillerato y FP | de Oviedo | Presencial | Púb. |
| M. U. en Form. de Prof. de ESO y Bachillerato, FP, | Internacional de | On line | Priv. |

| | | | |
|---|---------------------------|------------|-------|
| Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas | La Rioja | | |
| M. U. en Form. del Prof. de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas | Internacional de Valencia | On line | Priv. |
| M. U. en Form. de Prof. de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas | de La Laguna | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas | del País Vasco | Presencial | Púb. |
| M. U. en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato | Católica San Antonio | Semipres. | Priv. |
| M. U. en Prof. de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas | de Almería | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas | de Sevilla | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas | de Granada | Presencial | Púb. |
| M. U. en Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria | de Córdoba | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas | de Málaga | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de Secundaria Obligatoria, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas | de Zaragoza | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas. | de Santiago de Compostela | Presencial | Púb. |
| M. U. en Form. del Prof. de ESO y Bachillerato, FP, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas | de Murcia | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas | de Valladolid | Presencial | Púb. |
| M. U. en Profesor/a de Educación Secundaria | de València | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas | de Salamanca | Presencial | Púb. |
| M. U. en Secundaria | Pontificia de Salamanca | Presencial | Priv. |
| M. U. en Habilitación del Prof. de ESO, Bachillerato y FP en la Especialidad de Educación Física | Europea de Madrid | Semipres. | Priv. |
| M. U. en Form. del Prof. de ESO y Bachillerato | Complutense de Madrid | Presencial | Púb. |
| M. U. en Formación del Profesorado de Educación Secundaria | de Cantabria | Presencial | Púb. |
| M. U. en Form. del Prof. de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas | de Barcelona | Presencial | Púb. |

| | | | |
|---|--------------------|------------|------|
| M. U. en Form. de Prof. de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato | Autónoma de Madrid | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de Educación Secundaria y Enseñanzas Artísticas, de Idiomas y Deportivas | de Alicante | Presencial | Púb. |
| M. U. en Prof. de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas | de A Coruña | Presencial | Púb. |

Tabla 3. Universidades ofertantes de la especialidad de Música en el MPES. Modalidad y carácter

El análisis de la página web de la Universidad de Extremadura, detalla que la especialidad de Música corresponde a una dualidad con la Educación Plástica, es decir, se presenta como Educación Plástica y Musical. A su vez el “Máster Universitario en Formación en Portugués para Profesorado de Enseñanza Primaria y Secundaria”, que también oferta esta misma universidad, no especifica sus especialidades. Por consiguiente, ambas titulaciones no se incluyen en el análisis.

También hemos creído conveniente no incluir en este listado la Universidad de Oviedo, y su “Máster Universitario en Lengua Inglesa para el Aula Bilingüe de Educación Secundaria”, al formar la Música parte de una de las once asignaturas optativas que se ofertan y sobre las que se deben de escoger cuatro.

La consulta en la web de la ANECA facilitó la titulación “Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador”, realizado por la Universidad de Barcelona. Una posterior consulta en la página web de dicha universidad sobre este Máster no mostró tal titulación, de manera que no fue posible conocer las especialidades ofertadas.

4. RESULTADOS

En el análisis de las 27 universidades ofertantes de la especialidad de Música, se destaca que no se ha localizado en la página web de la Universidad Autónoma de Barcelona el número de asignaturas que forman los bloques: Genérico, Específico, y Practicum. De igual modo, tampoco se ha podido encontrar la distribución de los créditos del Practicum y el TFM, obteniendo por defecto la sumatoria de

ambos, la cual asciende a un total de 18 créditos.

En referencia a la Universidad del País Vasco y a la Universidad de Almería, la presente investigación también se ha hallado con la limitación de que su página web no presenta las asignaturas correspondientes de los bloques.

Los resultados obtenidos en relación con el Bloque Genérico, la universidad que presenta un mayor número de asignaturas en su página web es la Universidad Pontifica de Salamanca, con un total de 8. En el lado opuesto con un menor número de asignaturas se encuentra la Universidad de Extremadura, con un total de 2. En el resto de universidades el montante oscila en un ámbito de 3, 4, 5 y 6 asignaturas. En la Tabla 4 se reflejan estos datos.

En referencia a los créditos otorgados al Bloque Genérico, las universidades que mayor número presentan son la Universidad Internacional de La Rioja, la Universidad del País Vasco y la Universidad de Salamanca, con un total de 18 créditos. El resto de universidades oscilan entre los 12, 14, 15, 16 y 17 créditos. La Tabla 4 recoge estos datos.

Para el Bloque Específico, la Universidad Autónoma de Madrid presenta un total de 11 asignaturas. Con el menor número de asignaturas se encuentran la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Valencia y la Universidad Europea de Madrid, todas ellas con un total de 3 asignaturas. El resto de universidades ondean entre las 4, 5, 6, 7 y 8 asignaturas, como se refleja en la Tabla 4.

La Universidad de Valladolid asigna el mayor número de créditos al Bloque Específico, con un total de 32. Contrariamente la Universidad de Zaragoza es la que menor número de créditos atribuye a este bloque, con un total de 22. El resto de universidades oscilan entre los 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 30 créditos. En la Tabla 4 se detallan estos datos.

En lo referente al Bloque Específico diferentes universidades ofertan asignaturas optativas. En el caso de la Universidad de Oviedo se debe de escoger una con un peso de 3 créditos. Lo mismo ocurre en la Universidad Internacional de Valencia, pero en este caso la cantidad asignada para esa asignatura es de 6 créditos. La Universidad de Almería, la Universidad de Sevilla, la Universidad de Granada y la Universidad de Córdoba, presentan una serie de asignaturas optativas de las cuales el alumnado debe de seleccionar dos asignaturas con un peso cada una de ellas de 4 créditos. De igual modo ocurre en la Universidad de Zaragoza, en la que los alumnos deben de escoger dos asignaturas de 4 créditos cada una, pero en este caso existen dos bloques diferentes, sobre los que hay que elegir una de cada uno de ellos. Por su parte la Universidad de Málaga oferta como asignatura optativa un ciclo de conferencias sobre la profesión docente, con un peso de 8 créditos. Estos datos se reflejan en la Tabla 4. En la Tabla 5 se presentan las asignaturas optativas de la Universidad Internacional de Valencia, la Universidad de Granada, y la Universidad de Zaragoza.

En el Bloque Practicum destacan la Universidad de Zaragoza y la Universidad Pontificia de Salamanca al fraccionarlo en tres asignaturas. El resto de universidades lo presentan dividido en una o dos asignaturas. Estos resultados se reflejan en la Tabla 4.

La mayor cantidad de créditos otorgado a este Bloque del Practicum corresponde a la Universidad Europea de Madrid, con un total de 18. El resto de universidades fluctúa entre los 10, 12, 13 y 14 créditos, y en las que prevalece la cantidad de 10 créditos, como se refleja en la Tabla 4.

Para el Bloque TFM la Universidad Católica San Antonio es la que mayor número de créditos ofrece, con un total de 8. Con el

menor número de créditos se encuentra la Universidad de Barcelona, con una cantidad de 5. El resto de universidades establecen 6 créditos para este bloque. Estos resultados se reflejan en la Tabla 4.

5. CONCLUSIONES

La formación del futuro profesorado de Educación Secundaria en el territorio español constituye un amplio campo de investigación, a través del cual se pone de manifiesto la importancia de dotar de una óptima preparación a esos próximos docentes.

En esta investigación se ha fijado el objetivo de conocer qué universidades españolas ofertan en sus estudios de postgrado el MPES, y concretamente la especialidad de Música, así como la distribución que realizan de los créditos, y su carácter y modalidad.

La revisión de la literatura científica no permitió obtener ningún trabajo que estudie la distribución de los créditos que realizan las diferentes universidades ofertantes de este MPES, algo que permite arriesgarnos a manifestar lo novedoso de su propósito.

El análisis facilitó un total de 65 universidades españolas que ofrecían 72 titulaciones de MPES, de las cuales 27 ofertaban la especialidad de Música en su plan de estudios. Pasando a ser estas últimas el epicentro de nuestra investigación.

Destacan, por un lado, aquellas que conceden íntegramente dicha cantidad al Bloque Específico, como las universidades de Almería, Sevilla, Granada, Córdoba, Málaga, y Zaragoza. Éstas, a su vez, ofrecen estos créditos en un formato de asignaturas optativas dentro del Bloque Específico, de las que su alumnado debe de escoger entre una o dos en función del caso. Entendemos que esto beneficia al alumnado, al poder elegir aquello que más le seduce de acuerdo con sus intereses, sintiéndose así partícipe en la construcción de su propio aprendizaje y profundizando en la confección de su identidad docente, tal y como ocurre en diferentes carreras universitarias.

| Universidad | Bloque genérico | | Bloque específico | | | Practicum | | TFM |
|------------------------------|-----------------|----------|-------------------|----------|------------|-------------|----------|----------|
| | Nº de asig. | Créditos | Nº de asig. | Créditos | Créd. opt. | Nº de asig. | Créditos | Créditos |
| U. Autónoma de Barcelona | - | 15 | - | 27 | - | - | - | - |
| U. de Extremadura | 2 | 12 | 5 | 30 | - | 1 | 12 | 6 |
| U. de Oviedo | 3 | 15 | 6 | 23 | 3 | 1 | 13 | 6 |
| U. Internacional de La Rioja | 6 | 18 | 8 | 24 | - | 2 | 12 | 6 |
| U. Internacional de Valencia | 3 | 14 | 4 | 24 | 6 | 1 | 10 | 6 |
| U. de La Laguna | 4 | 17 | 4 | 24 | - | 1 | 13 | 6 |
| U. del País Vasco | - | 18 | - | 24 | - | - | 12 | 6 |
| U. Católica San Antonio | 3 | 12 | 5 | 30 | - | 1 | 10 | 8 |
| U. de Almería | - | 12 | - | 24 | 8 | - | 10 | 6 |
| U. de Sevilla | 3 | 12 | 5 | 24 | 8 | 1 | 10 | 6 |
| U. de Granada | 3 | 12 | 5 | 24 | 8 | 1 | 10 | 6 |
| U. de Córdoba | 3 | 12 | 5 | 24 | 8 | 1 | 10 | 6 |
| U. de Málaga | 3 | 12 | 5 | 24 | 8 | 1 | 10 | 6 |
| U. de Zaragoza | 6 | 14 | 7 | 22 | 8 | 3 | 10 | 6 |
| U. de Santiago de Compostela | 5 | 16 | 3 | 26 | - | 2 | 12 | 6 |
| U. de Murcia | 5 | 15 | 6 | 27 | - | 2 | 12 | 6 |
| U. de Valladolid | 3 | 12 | 7 | 32 | - | 1 | 10 | 6 |
| U. de Valencia | 3 | 16 | 3 | 28 | - | 1 | 10 | 6 |
| U. de Salamanca | 6 | 18 | 8 | 24 | - | 2 | 12 | 6 |
| U. Pontificia de Salamanca | 8 | 16 | 6 | 24 | - | 3 | 14 | 6 |
| U. Europea de Madrid | 3 | 12 | 3 | 24 | - | 2 | 18 | 6 |
| U. Complutense de Madrid | 3 | 12 | 6 | 30 | - | 1 | 12 | 6 |
| U. de Cantabria | 4 | 15 | 5 | 24 | - | 1 | 15 | 6 |
| U. de Barcelona | 4 | 15 | 8 | 25 | - | 2 | 15 | 5 |
| U. Autónoma de Madrid | 3 | 14 | 11 | 26 | - | 2 | 14 | 6 |
| U. de Alicante | 4 | 14 | 5 | 30 | | 2 | 10 | 6 |
| U. de A Coruña | 5 | 16 | 7 | 26 | | 1 | 12 | 6 |

Tabla 4. Distribución de asignaturas y créditos por universidades ofertantes de la especialidad de Música

| Universidad | Bloque | Asignaturas optativas |
|------------------------------|----------|--|
| U. Internacional de Valencia | Único | Educación emocional y habilidades sociales. La empatía |
| | | Mediación |
| | | Materiales y estrategias didácticas para la educación en la igualdad, en la diversidad y en la integración |
| U. de Granada | Único | Atención a la diversidad y multiculturalidad |
| | | Atención a los estudiantes con necesidades especiales |
| | | Hacia una cultura de paz |
| | | Educación para la igualdad |
| | | Organización gestión de centros educativos |
| U. de Zaragoza | Bloque 1 | Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo |
| | | Educación emocional en el profesorado |
| | | Prevención y resolución de conflictos |
| | Bloque 2 | Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante |
| | | Habilidades comunicativas para profesores |
| | | TIC para el aprendizaje |
| | | Habilidades del pensamiento. Desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje |
| | | Diseño de materiales para la educación a distancia |
| | | Educación secundaria para personas adultas |
| | | Recursos didácticos para la enseñanza de materias en lengua extranjera-Francés |
| | | Recursos didácticos para la enseñanza de materias en lengua extranjera-Inglés |

Tabla 5. Muestra de asignaturas optativas de varias universidades

Encontramos otras universidades que se decantan por repartir estos créditos entre el Bloque Genérico y el Practicum, como es el caso de las universidades Internacional de La Rioja, de La Laguna, de Salamanca, o la del País Vasco. La única universidad que incorpora el remanente total de 8 créditos en el Practicum es la Universidad Europea de Madrid. Por su parte, la Universitat de València también es la única en la que prevalece repartir por igual dicha cantidad entre el Bloque genérico y el Bloque específico.

Los resultados obtenidos de la página web de cada esas universidades permiten afirmar que existen diversas tendencias en la distribución del remanente de 8 créditos que ofrece la Orden ECI/3858/2007. Por lo que se puede manifestar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesores de Educación Secundaria resulta bastante

heterogéneo en función de la universidad por la que se opte. Si bien existen unos requerimientos educativos comunes para todas las universidades, ello no es sinónimo de igual número de asignaturas y posiblemente de contenidos.

Nos vemos en la obligación de señalar la necesidad de que cada una de estas universidades presente en su plan de estudios la totalidad de las asignaturas que imparten en el MPES. Ya que esto favorecería, por un lado, que el futuro alumnado sea consciente de los aprendizajes que adquirirá, y del volumen de trabajo y carga lectiva de esas asignaturas. Y por otro, facilitaría su comparación en investigaciones de esta índole.

Por último, esperamos que este trabajo ayude a aquellas instituciones que se encuentren replanteando la distribución de sus

créditos, ofreciéndoles una visión del fraccionamiento de sus compañeras.

BIBLIOGRAFÍA

- Aaronson, D., Barrow, L. y Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public High Schools. *Journal of Labor Economics*, 25 (1), 95-135.
- Barron, P. y D'Annunzio, N. (2009). A smooth transition? Education and social expectations of direct entry students. *Active Learning in Higher Education*, 10 (1), 7-25.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Botella, A.M. y Martínez, S. (2014). 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 J.J. Maquilón, y J.I. Alonso (Coords.): *Experiencias de innovación y formación en educación*, (pp.143-152). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E.M., Pegalajar, M., Ruiz, M.A. y Tomé, M. (2011). 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*, 63 (3), 57-74.
- Carmona, J.J. y Jurado, M. (2010). Formación del profesorado de música en Europa meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (2), 57-65.
- Cid, A., Sarmiento, J. A. y Pérez, A. (2012). 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*, 20 (1), 100-114.
- Coriat, M. y Carrillo, J. (1999). Madejas... Sugerencias sobre la formación inicial del profesor de secundaria. *XXI, Revista de Educación*, 1, 115-132.
- Epelde, A. (2010). Formación del profesorado de Música de escuelas primarias y secundarias en Suiza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (2), 171-178.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de educación secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- González, I. (2009). Del CAP al Máster, sin pasar por el CCP ni por el TED. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 61.
- González Sanmmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Hair, M. (2006). Superqual. A tool to explore the initial expectations of PhD students and supervisors. *Active Learning in Higher Education*, 7 (1), 9-23.
- Hallam, S. (2001). Learning in music: complexity and diversity. En C. Philpott y C. Plummeridge (Coords.): *Issues in music teaching*, (pp.61-75). Londres: Routledge.
- Hernández, M.J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 127-152.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE 06/08/1970).
- Manso, J. y Martin, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Munnell, R., Galletta, C., Colditz, J.B. y LeBaron, T. (2013). Bridges and barriers: adolescent perceptions of student.teacher relationships. *Urban Education*, 48 (1), 9-43.
- 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 29/12/2007).
- Orden de 26 de abril de 1996 por la que se regula el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica. (BOE 11/05/1996).
- Pearson, C.A.L. y Chatterjee, S.R. (2004). Expectations and values of university students in transition: evidence from an Australian classroom. *Journal of Management Education*, 24 (4), 427-446.

- Pontes, A., Ariza, L. y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2 (2), 131-142.
- 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 14/07/2006).
- 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 28/11/2008).
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. (BOE 03/02/2015).
- Siegle, D., DaVia, L. y Mitchell, M.S. (2014). Honors students. perceptions of their High School experiences: the influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58 (1), 35-50.
- Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2010). Máster de Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 7 (3), 661-666.
- Zagalaz, M.L., Molero, D., Campoy, T.J. y Cachón, J. (2011). Las expectativas depositadas en el Máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 19-34.