

RECIBIDO EL 14 DE JUNIO DE 2021 - ACEPTADO EL 14 DE SEPTIEMBRE DE 2021

EDUCAR CON LA MÚSICA: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA RELACIÓN MÚSICA-EDUCACIÓN Y APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN Y A LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DEL ÁMBITO MUSICAL DESDE LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA

EDUCATING WITH MUSIC: PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE MUSIC- EDUCATION RELATIONSHIP. THE MUSIC FIELD TEACHER'S TRAINING AND COMPETENCES APPROACH FROM MESOAXIOLOGICAL PERSPECTIVE OF PEDAGOGY

31

Laura Touriñán Morandeira¹

Universidad de Santiago de Compostela
Santiago de Compostela, A Coruña, España

¹ Laura Touriñán Morandeira es Musicóloga y pianista, Doctora por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) con calificación Sobresaliente cum laude y Mención Internacional. Miembro del Grupo de Estudios Históricos de Música en Galicia (ss. XI-XX) (GI-2025) de la USC y docente del Programa de Formación de Adultos (IV Ciclo) de dicha institución. Directora de Trabajos Fin de Máster en las titulaciones de Máster en Investigación Musical y Máster en Pedagogía Musical de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Asesora en catalogación musical del Grupo de Trabajo de Música de la Sección de Historia de la Real Academia Galega. Y Directora del eje temático de música del Comité Científico de Educación, Artes y Cultura (CEARTES) de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). Docente investigadora Universidad de Santiago de Compostela lauratourinan@gmail.com / laura.tourinan@usc.es. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9765-178X>
Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=yqQeLdwAAAAJ&hl=en>

RESUMEN:

La Música, entendida como problema de Educación, da lugar a la triple distinción técnica en la disciplina formativa: música como problema de educación común, música como problema de educación específica y música como problema de educación especializada. Estas tres acepciones responden, desde la Pedagogía, al concepto de “educación con la música”: las dos primeras dan lugar a la expresión “educación por la música” y la tercera da lugar a la expresión “educación para la música”.

Educar con la música significa que es posible generar en los educandos valores educativos comunes, específicos y especializados y desarrollar competencias básicas y profesionales y todas ellas tienen su punto de encuentro en la figura del docente, quien es responsable de la intervención pedagógica en la relación educativa que establece con cada educando. El docente que educa con el área de experiencia cultural ‘música’ debe dominar la música como contenido instructivo y formativo de la materia escolar que imparte al nivel suficiente para lograr los objetivos de instrucción dentro del sistema educativo, pero, además, debe poseer competencias para enseñar y competencias para educar, ya sea “por” la música o “para” la música. Conocer música no es lo mismo que enseñar música, ni es lo mismo que educar con la música. Por ello, la formación del docente que educa es cuestión singular y distinta, que requiere discurso argumentado y atención en la práctica desde su formación pedagógica (no solo formación didáctica).

El presente trabajo se enmarca en la relación Música-Educación, desde la perspectiva de la educación. La educación musical es sustantivamente educación. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar y comprender como educativo cada medio usado en la intervención) exige revisar la educación

musical como concepto de educación y como competencia de los profesores. Pues se trata de educar con la música, que es un valor educativo y permite adquirir valores educativos comunes, específicos y especializados y de adquirir competencias para educar “con” valores; en este caso, los que corresponden a la música como materia educativa.

Esta propuesta nace de una inquietud personal y profesional de la autora como musicóloga interesada en los problemas de la educación y con el objetivo de darle a la Educación el valor que merece, pues no basta con tener conocimiento especializado en música para educar.

PALABRAS CLAVE:

Relación Artes-Educación, Educación por y para la Música, Valores educativos, Pedagogía Mesoaxiológica, Competencias para educar

ABSTRACT:

Music understood as a problem of Education gives rise to the triple technical distinction in the formative discipline: music as a problem of common education, music as a problem of specific education and music as a problem of specialized education. These three meanings correspond to the concept of “education with music” from Pedagogy. The first two give rise to the expression “education through music” and the third gives rise to the expression “education for music”.

To “educate with music” means that it is possible to generate common, specific and specialized educational values and develop basic and professional competencies in the educatees. And all of these have their meeting point at the teacher, who is responsible for the pedagogical intervention in the educational relationship that is established with each educatee. The teacher who educates with the area of cultural

experience “music” must master music as an instructive and formative content of the school subject that he teaches at a sufficient level to achieve the instructional objectives within the educational system. But, in addition, the teacher must possess competencies to teach and competencies to educate, either “through music” or “for music”. Knowing music is not the same as teaching music, nor is it the same as educating with music. Therefore, the training of the teacher who educates is a unique and different issue, which requires argued discourse and attention in practice from their pedagogical training (not only didactic training).

This work is framed into the Music-Education relationship, from the perspective of Education. Music education is substantively education. The mesoaxiological perspective of Pedagogy (assessing and understanding each medium used in the intervention as educational) requires reviewing music education as a concept of Education and as a competence of teachers. It is about educating with music, which is an educational value and allows to acquire common, specific and specialized educational values and to acquire competencies to educate “with” values; in this case, those that correspond to music as an educational subject.

This proposal stems from a personal and professional concern of the author as a musicologist interested in the problems of education and with the aim of giving to Education the value it deserves, because it is not enough to have specialized knowledge in music to educate.

KEY WORDS:

Arts-Education Relationship, Education for the Music and Education through the Music, educative values; mesoaxiological Pedagogy, educational competencies

1. EDUCACIÓN MUSICAL COMÚN, ESPECÍFICA Y ESPECIALIZADA: TRES ACEPCIONES EN LA RELACIÓN MÚSICA-EDUCACIÓN

Partiendo del concepto de Educación Artística como ámbito disciplinar de la Educación, la relación Artes-Educación se puede entender desde tres acepciones disciplinares, aceptadas en la literatura internacional sobre el tema²:

1. *Arts Education* o “las artes como objeto de educación”, entendiendo éstas como ámbito de educación, por tanto, las artes se entienden en esta expresión como “disciplina de educación a investigar” (investigación de la disciplina: qué significa, qué sentido tiene, etcétera).
2. *Arts and Education* o “artes y su relación con el conocimiento de la educación”, que se focaliza en el conocimiento de la educación y su necesidad para generar educación con las artes, es decir, las artes como “disciplina de educación que hace investigación” (investigación en la disciplina: disciplina de investigación que mejora la educación con las artes).
3. *Arts in Education* o “artes dentro de la formación y del currículo”, que se focaliza a la integración de la educación con las artes en el sistema educativo (enseñanza de las artes en el currículo escolar), es decir, hablamos de las artes como “disciplina de educación a enseñar” y que, a su vez, da lugar a la distinción de educación “por” y “para” las artes, que en conjunto, responden a la expresión educar “con” las artes.

Conviene aclarar, además, que en la literatura anglosajona, se distingue entre *arts education*

² Agradezco la revisión y sugerencias que el profesor Touriñán López ha hecho de este trabajo, así como el permiso que me ha otorgado para citarlo de manera referenciada y textual en el contenido del artículo y resalto, en el punto de partida, los siguientes trabajos fundamentantes: (Touriñán López, 2018, 2017c, p. 286, 2017b, pp. 12-14, 2010e, pp. 6-7; Smith, 1872; Santayana, 1905; Dewey, 1934; Eisner, 1982, 1994).

y *artistic education*. La segunda expresión es singularmente dedicada a la educación artística profesional. No es una expresión genérica, es una acepción solo para distinguir la formación especializada de artistas vocacionales y profesionales. La primera expresión, *arts education*, tiene un sentido más general, se refiere a la educación derivada de una parcela de la experiencia o área cultural, designa una parcela de educación: en este caso, el área cultural artes (Touriñán López, 2017a). En el idioma español la expresión propia y genérica de la disciplina de educación vinculada al área cultural artes es “educación artística”; no tenemos expresión diferencial genérica para la educación profesional artística. Precisamente por eso, en este trabajo, vamos a asumir la diferencia entre tres acepciones posibles de Artes como problema de educación (Touriñán López, 2015a, pp. 327-380, 2017b, pp. 1-15, 2018, pp. 54-60):

1. Las artes como problema de educación común, en el que éstas constituyen el área cultural específica que es instrumento de la educación de las personas, contribuyendo al desarrollo de valores formativos generales desde la experiencia y la expresión artística; es decir, las artes constituyen una disciplina educativa valiosa como “ámbito/régimen general de educación”: de valor para la *educación en general* de cualquier educando.

2. Las artes como problema de la educación específica, en el que éstas son medio para el desarrollo del sentido estético y de lo artístico dentro de la educación artística básica escolar, contribuyendo a la formación de las personas como espectadores críticos y activos, con capacidad de comprensión de la cultura artística y capaces de construir experiencia artística; es decir, las artes constituyen una disciplina educativa valiosa como “ámbito/régimen de educación general”: de valor para la educación

general reglada de cualquier educando desde los valores específicos de las artes.

3. Las artes como problema de la educación especializada, en el que éstas se emplean para que las personas adquieran la capacidad de crear objetos artísticos de un determinado arte utilizando el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de dicho arte; es decir, artes constituyen una disciplina educativa valiosa como “ámbito/régimen de desarrollo profesional y vocacional”: de valor para la educación especializada de carácter vocacional y profesional de los educandos que eligen ramas de las artes como vía de especialización.

Estas tres acepciones responden, desde la perspectiva de la formación, al concepto de “*educación con las artes*”. Las dos primeras -artes como ámbito general de educación (educación común) y artes como ámbito de educación general (educación específica)- dan lugar al contenido de la expresión “*educación por las artes*”. La tercera acepción se corresponde con la expresión “*educación para las artes*”. Es decir, desde la perspectiva de las artes como ámbito de educación, la “*educación artística*” permite “*educar con las artes*”, ya sea “*por las artes*” (en el ámbito general de educación o en el ámbito de educación general) o “*para las artes*” (en el ámbito de educación profesional y vocacional) (Touriñán López, 2010a, p. XXV, 2010f, pp. 85-88, 2017c, pp. 275-335).

Así las cosas, desde la perspectiva de disciplina formativa, “*educar con las artes*” permite (Touriñán López, 2017b, p. 38):

- Generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación utilizando las artes (como educación en general común).

- Generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y

competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto personal de vida utilizando las artes (como educación en general común).

- Desarrollar el sentido estético y artístico en el educando y la capacidad de ser espectador crítico e incipientes realizadores de actividades y objetos artísticos utilizando las artes (como educación general específica).
- Dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de las artes, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable, y en el que se puede lograr competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional e, incluso, profesional (como educación vocacional y profesional, según corresponda, especializada).

En analogía a lo anteriormente expuesto, partiendo del concepto de educación musical como ámbito disciplinar de la Educación, la relación Música-Educación se puede entender de tres acepciones disciplinares:

1. *Music Education* o “música como objeto de educación”, entendiendo la música como área de experiencia cultural educable, por tanto, “disciplina a investigar”.
2. *Music and Education* o “música y educación”, que se enfoca al conocimiento de la educación y su necesidad para la educación musical, es decir, se centra en la creación de conocimiento de la educación para la educación musical y es, por tanto, “disciplina de investigación”.
3. *Music in Education* o “música en el currículo escolar”, que comprende la educación musical dentro del sistema educativo (enseñanza de la música en el currículo escolar), es decir, hablamos de la “disciplina a enseñar” y que, a su vez, da lugar a la distinción de educación “por”

y “para” la música, cuyo conjunto se identifica como educar “con” la música.

Y, por ende, se establecen tres opciones posibles de Música como problema de educación que, a su vez, dan lugar a tres acepciones posibles de Música como problema de educación (Longueira Matos, 2012, p. 139, 2016, p. 238, 2018, pp. 403-463; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 196-237; Touriñán López, 2015a, p. 354; Touriñán López & Longueira Matos, 2010, pp. 151-181):

1. Música como ámbito general de educación: el área cultural de la música en la educación común aporta valores educativos comunes (propios del significado de educar) desde la experiencia y la expresión artística; permite el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad y demás dimensiones generales derivadas de la actividad común de las personas: permite desarrollar destrezas hábitos, actitudes y conocimientos mejorando su capacidad de decidir y realizar su proyecto personal de vida (Touriñán López, 2010a, p. XX). En este sentido, la educación musical es educación en valores (una materia escolar) y educa con valores (una competencia del profesor); la música enseña valores y con la música se aprende a elegir valores y para ello se requiere la competencia pedagógica pertinente (Touriñán López, 2006, pp. 227-248, 2010c, pp. 66-74, 2017b, p. 26).

2. Música como ámbito de educación general: el área cultural de la música, en la educación específica asociada al currículo escolar, desarrolla desde la música valores educativos específicos relativos al sentido de lo estético y de lo artístico a través de contenidos y formas de expresión musicales, contribuye a la comprensión de la cultura musical y a los valores de los educandos como personas. Y ello requiere la competencia pedagógica pertinente.

3. Música como ámbito de desarrollo profesional y vocacional: el área cultural de la música en la educación especializada aporta conocimiento teórico, tecnológico y práctico sobre la experiencia artístico-musical, dado que es un área cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable, por pasión y afición personal o por interés profesional. Y ello requiere la competencia especializada pertinente.

Las dos primeras acepciones -música como ámbito general de educación (educación común) y música como ámbito de educación general (educación específica)- dan lugar al contenido de la expresión “educación por la música”. La tercera acepción se corresponde con la expresión “educación para la música”. Es decir, desde la perspectiva de la música como ámbito de educación, la “educación musical” permite “educar con la música”, ya sea “por la música” (en el ámbito general de educación o en el ámbito de educación general) o “para la música” (en el ámbito de educación profesional y vocacional) (Touriñán López, 2010a, p. XXV, 2010f, pp. 85-88, 2017c, pp. 275-335).

Así las cosas, “educar con la música” permite:

- Generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación, utilizando la música como área de experiencia formativa en general.
- Generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia musical.
- Desarrollar el sentido estético y artístico en el educando y la capacidad de ser espectador crítico e incipientes realizadores de actividades y objetos artístico-musicales, utilizando la música como actividad específicamente formativa.

- Dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la música, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable, y en el que se puede lograr competencia para crear objetos artístico-musicales, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional e, incluso, profesional, utilizando la música como actividad especializada.

La educación artística en España -y, en particular, la educación musical- está reglada, dentro del régimen de educación básica obligatoria, como área del currículo de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (modalidad de Artes, de secundaria post obligatoria y por tanto actividad de orientación formativa especializada vocacional). A mayores, la música también forma parte de la formación reglada para adultos en los Programas Universitarios de Mayores (PUM), y de la formación no reglada, por ejemplo, en guarderías, escuelas y academias para bebés y niños menores de 3 y 4 años, y para público adulto en asociaciones culturales, escuelas de arte y/o música. Dentro de la formación no obligatoria, es decir, en el régimen de formación especial, las enseñanzas artísticas se imparten en centros específicos y especializados, como conservatorios y escuelas de música -centrados principalmente en formar especialistas en interpretación (a excepción de especialidades como, por ejemplo, Musicología y Etnomusicología)- y también en universidades - enfocadas a la formación de especialistas en conocimiento teórico e investigación de música-. En estos dos casos, la música se entiende como vía vocacional y profesional que busca en dominio técnico del área cultural, en este caso, de la música (Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 202-208; Rodríguez Martínez, Olveira Olveira, & Gutiérrez Moar, 2018; Sobrino Fernández, 2017, pp. 125-135; Touriñán López, 2017b, p. 43, 2018, pp. 49-57; Touriñán Morandeira, 2018b, pp. 42-43 y 47-48).

2. MÚSICA Y VALORES EDUCATIVOS: APROXIMACIÓN A LOS VALORES EDUCATIVOS COMUNES Y ESPECÍFICOS (NO ESPECIALIZADOS) DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

La educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos. Dado que su objetivo es que el educando desarrolle competencias adquiribles desde la cultura artística, la educación artística es sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. Desde el punto de vista pedagógico, no se trata de emplear contenidos específicos para formar profesionales de un determinado arte, sino que el objetivo es contribuir a la formación común del educando desde las artes; por ello es sustantivamente educación. En adición, dado que el objetivo en la educación básica y obligatoria es que el educando desarrolle el sentido estético de lo artístico y lo integre en su formación global, por ello la educación es adjetivamente “artística” (Touriñán López, 2017b, pp. 6-8).

De esto se sigue que la educación musical es sustantivamente “educación” y adjetivamente “musical”. Es decir, al ser adjetivamente educación específica y especializada en el área cultural de la música, la adquisición de experiencia artístico-musical no está sólo condicionada por la competencia pedagógica, por el propio contenido cultural del área (área de experiencia) y por las formas de expresión que mejor permiten alcanzar el objetivo artístico-musical –lo que sucede en las demás áreas culturales-, sino que también está condicionada por el instrumento con el que se ejerce la música en cuestión, que requiere un estudio específico y que influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. Debido a ello, la Pedagogía, en el caso de las artes y, por ende, de la música, es mesoaxiológica, porque siempre es mediada al construir ámbito de educación y

por el uso necesario del medio para expresar la obra musical (hay que valorar el medio utilizado como educativo) (Touriñán López, 2017b, p. 7).

Partiendo de este marco conceptual, la educación “por” la música, desde el “ámbito general de educación”, proporciona por medio del área cultural “música” valores educativos comunes que permiten a las personas decidir y realizar sus proyectos, igual que lo hacen las otras áreas culturales que forman parte de la cultura general educativa de un país. Y desde el “ámbito de educación general”, se contribuye, específicamente, al desarrollo de valores educativos relativos al sentido estético y artístico de las personas y en favor de la educación en valores de lo ético, lo estético y lo social. Pero, además, la música presenta rasgos propios, distintivos y singulares que permiten que la expresión artística a través de ella se diferencie con respecto a otras artes (Alonso Escontrela, Pereira Domínguez, & Soto Carballo, 2003; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 198).

En este sentido, el cometido de la educación “por” la música no es formar profesionales de la música (intérpretes, musicólogos, profesores de instrumento, etc.), sino contribuir a la formación general de las personas desde la música. La música implica desarrollar destrezas, actitudes, hábitos, conocimientos, capacidades y competencias relacionadas, por una parte, con las artes en general, y, por otra, con el arte musical en particular. En la educación “por” la música se trata de adquirir competencias desde la cultura musical, que permitan mejorar la formación de la condición individual, social, histórica y de especie de cada persona y que eso contribuya a una mejor elección de su proyecto de vida (Touriñán López & Longueira Matos, 2009; Touriñán López, 2010f, pp. 85-87; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 197-202; Touriñán López & Longueira Matos, 2010). Así, la música es instrumento de formación general, dado que

ésta presenta un contenido singular como forma de expresión y área de experiencia y, por tanto, permite desarrollar valores educativos comunes y específicos en los educandos, sin hacer especialistas profesionales y/o vocacionales (Perrenoud, 2004; Touriñán López, 2014a).

La música, es un área de experiencia con conocimiento consolidado; tiene formas de expresión genuinas; admite intervención pedagógica; forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente; resuelve la formación musical en procesos de auto y heteroeducación; posibilita adquirir valores educativos comunes a otras áreas de experiencia; genera valores educativos singulares, específicos, en tanto que experiencia artística; y permite alcanzar las finalidades de la educación artística general y profesional; y forma parte de la educación común y general de todos los educandos porque desde la experiencia artístico-musical se mejora el desarrollo de los educandos y así lo reconocen en cada territorio como finalidad de cultura educativa general (Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 198; Touriñán López, 2010c, pp. 79-80).

En adición, dentro de las artes, es singularmente específico de la música la presencia de beneficios intelectuales, cognitivos, sensoriales, emocionales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos, creativas e imaginativas propias y contribuye también al desarrollo de actitudes participativas y sociales (Saramona López, 2003b). Todo ello justifica su integración en la educación general y ha pasado a considerarse una necesidad educativa (Oriol, 2002; Small, 1989) y un instrumento de creación, de construcción de identidad, de educación y de diálogo, ya reconocido dentro de los Derechos Humanos de segunda y tercera generación (Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 213-220; Touriñán López, 2006; Touriñán Morandeira, 2018a) y su presencia como parte de la oferta cultural educativa cobra cada vez

mayor importancia en cada territorio (Merriam, 1964; Hennion, 2010; Marco, 2002; Small, 1989; Martínez Berriel, 2011).

Desde el punto de vista pedagógico, la educación “por” la música fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente las manifestaciones musicales, abriendo la posibilidad, a su vez, de ser considerada por el educando como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Las obras musicales, en su condición de obras artísticas, establecen una conexión con la realidad singular y son resultado de una intencionalidad manifiesta, permiten un tipo de experiencia y de expresión estética concretas e influye en los gustos y preferencias de las personas y, por todo ello, afecta a la concordancia de valores y sentimientos que tiene que hacerse realidad en la relación educativa, por medio de la intervención pedagógica (Touriñán López, 2010d, pp. 32 y 43-45, 2017b, pp. 19-21, 2021a). Así, la educación “por” la música contribuye a la integración de las personas, contribuye a identificarse y diferenciarse cultural desde una perspectiva de *glocalidad* y contribuye al desarrollo de capacidades, hábitos, destrezas, actitudes y conocimientos que parten de y se transforman en experiencia musical. Todo ello posiciona a la música en una educación de carácter axiológico, integral y personal y de carácter gnoseológico, espiritual y patrimonial, que contribuye a desarrollar, no solo los principios de educación reconocidos en la formación general de las personas: responsabilidad, autenticidad, individualización, comprensión, expresión, interpretación simbólica, socialización, progresividad, diversidad y diferenciación e interés formativo, sino también a alcanzar las metas generales de la educación identificadas con sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud mental, convivencia, perfeccionamiento, instrucción y formación dimensional (Touriñán

López, 2006, pp. 227-248, 2010c, pp. 66-74, 2010f, pp. 103-107, 2017b, pp. 16-23, 2021b).

A modo de síntesis, como aproximación a los valores comunes y específicos que se desarrollan con la música, destacamos (Touriñán Morandeira, 2018b, p. 58):

- Potenciación de la memoria, de la capacidad de observación y de la argumentación.
- Fomento de la comunicación y la colaboración entre alumnos (intercambio de ideas, de datos, de sentimientos, de emociones, de gustos, de conocimientos, etc.).
- Potencia el encuentro con personas del mismo sector en un entorno seguro en el que entablar amistad y relaciones sociales.
- Contribuye al desarrollo de valores como la amistad, la solidaridad, la generosidad, el altruismo, la participación, la socialización, el compañerismo, la iniciativa, el liderazgo...
- Desarrolla enormemente la creatividad de los alumnos.
- Proporciona espacios de debate sobre áreas culturales específicas a un determinado nivel intelectual, adaptado a sus necesidades y/o demandas.
- Fomento de la adaptación al nuevo mundo digital en el que vivimos.
- Contribución a la formación de su propio entorno personal de aprendizaje.
- Aprenden a buscar la información en función de sus intereses.
- Aprenden a gestionar con criterio la información que encuentran.
- Fomento de la resolución autosuficiente de sus dudas o inquietudes.
- Contribución a la autonomía del conocimiento por parte del alumno, lo que tiene un impacto emocional positivo en él.
- Construcción de sentimiento de pertenencia y de comunidad a un grupo compartiendo conocimiento.
- Fomento la reciprocidad en el proceso

de compartir información y conocimientos.

- Hace posible la horizontalidad de emisor y receptor del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Despiertan la curiosidad y el análisis crítico.

A los valores generales de la música (comunes y específicos), se añaden los valores profesionales propios, desde el “ámbito de formación vocacional y profesional”, la educación “para” la música. Estos están relacionados el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la música como actividad y como meta cognoscible, enseñable, realizable e investigable (Cortés, 2005, pp. 233-248; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 219-220; Touriñán López, 2020c).

3. MÚSICA Y COMPETENCIAS: APROXIMACIÓN A LA RELACIÓN

El concepto “competencia” ha supuesto un nuevo contexto pedagógico de debate intelectual y, a raíz de las reflexiones surgidas en las últimas décadas, se vuelve necesario integrar nuevas propuestas. La asunción del nuevo concepto de competencia aplicado al panorama de los sistemas educativos no supone cambios especialmente acusados en relación con el educando, pues mantiene el modelo de educación integral y el desarrollo equilibrado del mayor número de aspectos posibles del individuo (habilidades, aptitudes, capacidades, destrezas, etc.) para lograr determinada competencia. Sin embargo, la aplicación del concepto sí supone cambios en relación con el marco normativo, pues permite conceptualizar las competencias como elemento esencial del currículo y así mejorar la gestión y organización del sistema, algo que va a incidir en la concreción del diseño educativo y del diseño instructivo. Atendiendo al significado de la educación, es posible pensar en un desarrollo de competencias de las personas dentro del currículo escolar o profesional, pero también integradas dentro de su proyecto de vida

personal, distinguiendo las competencias para educar como algo necesario en la formación de especialistas en educación musical.

3.1. Contextualización del concepto de competencia en Educación: hacia un cambio de mentalidad desde la Pedagogía

Atendiendo a la Real Academia Española, el término “competencia” es una palabra polisémica, siendo uno de sus significados “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” («Competencia», s. f.). Etimológicamente, el término competencia proviene del verbo latino *competere*, que significa “ser suficiente para algo” y “aquello que conduce a ese algo” (Orden Hoz, 2011, p. 52). Su origen, según Giráldez, tiene lugar en el ámbito de la lingüística y de la comunicación y progresivamente fue cobrando un papel protagonista en el sector empresarial, en relación con la formación y la empleabilidad (Giráldez Hayes, 2007a). Y, en esta línea, Le Boterf establece que el enfoque de las competencias tiene su origen en la necesidad social de sentir confianza en los productos y servicios que se consumen (LeBoterf, 1996).

En las últimas décadas, el término se ha incorporado al ámbito de la Educación para hablar de “educación basada en competencias” y el origen del movimiento actual tiene lugar en torno a los movimientos pedagógicos de “preocupación americana por renovar la capacitación inicial de los maestros de Educación Primaria” en la década de 1970 y “la reforma del entrenamiento vocacional en diversos países del norte, América del Norte y Australia” en la década de 1990 (Orden Hoz, 2011, pp. 48-51). En este contexto de Educación, Orden Hoz establece que la competencia como objetivo surge como respuesta o reacción a la preeminencia de conocimiento propositivo (*saber qué*), en favor de un conocimiento procedimental a favor de las aptitudes, habilidades y destrezas (*saber*

cómo); es decir, la competencia no se concibe sin integrar los conocimientos, aptitudes, habilidades, capacidades y destrezas, pero sólo es la competencia la que conduce al individuo que la posee a lograr algo, a tener éxito en la consecución de algo (Orden Hoz, 2011, p. 52).

Según Orden Hoz, este nuevo contexto abre paso a una realidad relativa en la que la competencia puede manifestarse en distintos grados de complejidad, la cual depende del nivel de exigencia de los requisitos para demostrar la suficiencia en algo; es decir, la competencia se demuestra en un contexto concreto y en función de unos requisitos estipulados previamente que permiten la medición (evaluación) y el consiguiente logro o no de dicha competencia. Dicho de otro modo, en Educación, la competencia se manifiesta como “un todo integrado”, un conjunto de elementos requeridos que el individuo ha de poseer y desempeñar de forma integrada en contextos y situaciones concretas. Debido a ello, la educación basada en competencias parte de la correcta identificación de funciones, roles o papeles que el individuo ha de desempeñar con éxito y de las exigencias correspondientes en un determinado contexto, que han de demostrarse en forma de competencias, lo que convierte en herramienta fundamental el adecuado diseño de la evaluación (Orden Hoz, 2011, pp. 52-53).

Dentro del ámbito de la Educación, son muchas las distintas definiciones del término competencia surgidas en las últimas décadas. La competencia, atendiendo a J. Saramona, es la capacidad de un individuo de poner en práctica de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes personales adquiridas en contextos y situaciones diferentes; es decir, las competencias capacitan al individuo para resolver sus problemas en las distintas situaciones y contextos de la vida; tienen carácter interdisciplinar dado que integran aprendizajes de distintas disciplinas; y son

respuesta educativa y base común para la convivencia en sociedad (Saramona López, 2003a, 2003b, 2004, 2007). En la misma línea, Coll afirma que el concepto de competencias aplicado al ámbito de la educación establece un marco de análisis que permite concretar intenciones educativas e identificar y organizar aprendizajes escolares, al mismo tiempo que pone de manifiesto la necesidad de integrar los distintos tipos de conocimientos de forma interrelacionada y siempre ligados al contexto de la práctica y ejecución (Coll, 2007).

Por su parte, A. Parcerisa establece que una capacidad alude a una operación o acción que no se produce necesariamente en una situación concreta y, sin embargo, la competencia sí alude a la capacidad necesaria para la gestión global de una situación compleja (Parcerisa Aran, 2007). Y P. Perrenoud define competencia como “aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001, p. 98); en este sentido, matiza el autor la diferencia entre competencia y destreza, considerando ésta última un recurso movilizable a través de una o varias competencias y entendiendo necesariamente la primera como asociada a conocimientos teóricos (Perrenoud, 2010, p. 34).

Según A. Marchesi, “la competencia se refiere a la organización de los conocimientos en una red funcional, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y ‘metacognitivos’ y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. Una competencia es saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla” (Marchesi Ullastres,

2005, p. 20). Y J. M. Touriñán añade que las competencias, además, no son simplemente capacidades, pues se refieren a una organización mental transversal, sino que las competencias son específicas de una familia concreta de situaciones y dispone de unos rasgos comunes que delimitan su significado: “la adquisición de competencias, por tanto, permite manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles, que aseguran a los sujetos que las adquieren la capacidad de desenvolverse, social y personalmente, integrando saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones, de alta relevancia y funcionalidad” (Touriñán López, 2007, p. 303).

S. Longueira sintetiza que, a pesar de la falta de una definición consensuada del término “competencia”, son cuatro componentes básicos comunes a las definiciones del término en el ámbito de Educación: 1) los atributos de la persona (saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos y habilidades); 2) las acciones que movilizan los atributos (desempeño, realización, conducta, desarrollo, rendimiento...); 3) el objetivo de la movilización de atributos (que se expresa en términos de exigencia y resultados); y 4) el contexto en el que se lleva a cabo dicha acción (Longueira Matos, 2011, p. 320). En este sentido, las competencias son *saber*, entendido como conocimiento teórico de un campo académico y que está relacionado con las capacidades de conocer y comprender; *saber hacer*, entendido como la aplicación práctica del conocimiento en determinada situación; y *saber ser*, que atiende a los valores del individuo que influyen en su capacidad de percepción y convivencia en el contexto social (Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 228 y 322).

Y, por su parte, E. Cano afirma que son características fundamentales de las competencias: el carácter teórico práctico (saberes técnicos y académicos aplicados

en el contexto de trabajo); carácter aplicativo (transferibilidad de recursos de una situación a otra para pasar del “saber hacer” al “saber actuar” según la situación); carácter contextualizado (que se adecúa a cada situación de forma resolutiva); carácter reconstructivo (creación y recreación continua de prácticas); carácter combinatorio (combinación de conocimientos estrategias y capacidades); carácter interactivo (de interacción con los demás y con el contexto) (Cano, 2005, pp. 15-17).

A la vista de estas y tantas otras reflexiones en torno al concepto de competencia en Educación, se impone una reflexión sobre su relación con la educación general y con la educación profesional que, si se fundamenta como corresponde, permitirá ajustar cambios en la actuación de los profesores y en su formación, de manera que su condición de experto se refuerce y las buenas prácticas se orienten a la educación, además de tener presente la enseñanza y el dominio del contenido musical de la materia impartida (Longueira Matos, 2011, pp. 325-326; Orden Hoz, 2011, p. 53; Touriñán López, 2006).

3.2. Clasificaciones de competencias: variabilidad de criterios

Dada la variabilidad de definiciones del concepto de competencia en Educación, también son múltiples las tipologías y clasificaciones de competencias estipuladas por los distintos autores, que varían en función de los criterios que estos emplean. Recogemos, a continuación, algunas clasificaciones de competencias a modo de ejemplo.

Hay clasificaciones que establecen la diferenciación entre competencias básicas y genéricas (entendiendo por éstas las comunes a todas las titulaciones) y competencias transversales (siendo éstas las de una titulación concreta). Otros diferencian entre competencias generales (comunes a todas las

carreras), transversales (comunes a titulaciones relacionadas) y específicas (propias de una determinada titulación) (Longueira Matos, 2011, pp. 322-323).

Los términos competencias clave, competencias básicas y competencias generales suelen ser empleados como sinónimos o términos equivalentes, aunque existe una cierta diferenciación entre ellas. Son *competencias clave* las que comparten los Estados miembros del Espacio Europeo de Educación y en España se emplea como sinónimo el término *competencias básicas* para denominar la concreción de las anteriores en el sistema educativo español. *Competencias técnicas* son aquellas profesionales, adquiridas a través de la formación del ejercicio profesional y atienden a estándares de competencia específicos requeridos para el desempeño de la profesión. Las *competencias transversales* o *metadisciplinares* son comunes a varias unidades de competencia o a varias cualificaciones profesionales, no están conformadas por requisitos técnicos específicos para el desarrollo de procesos productivos y son elementos de apoyo a competencias técnicas (Blas, 2007; Giráldez Hayes, 2011; Longueira Matos, 2011, pp. 323-325).

Por su parte, E. Cano agrupa las competencias en dos principales categorías. De una parte, las *competencias básicas* o *transversales* son aquellas fundamentales para el desarrollo vital de los individuos y que se asocian a los siguientes ámbitos: intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico); interpersonal (trabajo en equipo, liderazgo); de manejo y comunicación de la información; de gestión (planificación, responsabilidad); de los valores éticos/profesionales (respeto por el medio ambiente, confidencialidad). De otra, las *competencias específicas* son aquellas que están condicionadas o derivan de las exigencias del contexto o del trabajo en cuestión y que se dividen en los ámbitos de: conocimientos

(incluyendo técnicas y teorías propias de cada profesión o titulación); profesional (habilidades de comunicación e indagación y *know how*); académico (incluyendo el *know how*, comunicación e investigación) (Cano, 2005, pp. 14-15).

Otra clasificación es la establecida por González y Wagenaar, fruto del estudio llevado a cabo en el *Proyecto Tunin*, quienes establecen la distinción entre *competencias genéricas o transversales* (comunes a cualquier ámbito) y *competencias específicas* de cada área temática (que abarcan destrezas y conocimientos propios del área). A su vez, identifican un total de 30 competencias genéricas o transversales, que organizan en tres subcategorías: instrumentales (habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas y destrezas tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (destrezas sociales, capacidad de trabajar en equipo, compromiso ético, etc.) y sistémicas (capacidad de diseñar nuevos sistemas, habilidad de planificar cambios globales, etc.) (González & Wagenaar, 2003, pp. 81-84).

Y por su parte, en el caso de las competencias que atañen al ámbito de la educación artística y al área específica de música, P. Alsina clasifica las competencias en: *clave* (las delimitadas por los niveles educativos del régimen de educación general), las *transversales* (comunes a todas las titulaciones), las *específicas comunes* (aquellas comunes a las titulaciones de un mismo perfil) y las *específicas de título* (propias de cada titulación) (Alsina, 2007).

3.3. Desarrollo de competencias básicas y profesionales desde la educación musical

Atendiendo a la estructuración tripartita estipulada al comienzo de este texto para la relación Música-Educación, es posible identificar tres ámbitos de formación claramente diferenciados (Touriñán López, 2010f, pp. 107-

110; Touriñán López & Longueira Matos, 2009, pp. 43-60):

- música como parte de la formación general de los educandos, contribuyendo a su enriquecimiento personal y proyecto de vida (educación “por” la música, ya sea como “ámbito general de educación”-educación común- o como “ámbito de educación general” -educación específica-);
- música como parte de la formación de profesionales de la música (educación “para” la música);
- y la formación de docentes para el ámbito musical, (adquisición de competencias para la docencia en educación musical común, específica o especializada, según el caso: educación “por” la música y educación “para” la música).

Esto, a su vez, genera cinco cuestiones de reflexión en torno a la educación musical y las competencias (Longueira Matos, 2011, pp. 327-328; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 222):

- aportaciones de la educación musical al desarrollo de competencias básicas en la formación general;
- competencias propiamente musicales que se desarrollan en la educación general;
- las competencias básicas que se desarrollan en las enseñanzas profesionales de música;
- las competencias profesionales que se desarrollan en las enseñanzas profesionales de música;
- y competencias que deben tener los profesionales que ejercen de las enseñanzas especializadas de música y que son ámbitos que

pertenecen a la formación musical profesional y a la formación docente.

Abordamos, por tanto, a continuación, una panorámica de la relación música-competencias: la música como competencia cultural y artística; el desarrollo de competencias básicas desde la música en el ámbito de educación general; el desarrollo de competencias básicas en el ámbito de la educación musical profesional; el desarrollo de competencias profesionales musicales; y las competencias docentes para la educación musical.

3.3.1. *La música como parte de la competencia cultural y artística, a su vez, perteneciente a las competencias básicas*

El desarrollo del concepto de competencias básicas en Educación cobra especial protagonismo en la Unión Europea en torno al proyecto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo, 1999³) de la Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE), junto a otros proyectos como el *Programa per l'Avaluació Escolar a nivel Internacional* (PISA⁴) o *Alfabetisme en adults i habilitats per viure* (ALL). El objetivo fundamental de estos programas era establecer un marco conceptual de referencia internacional sobre las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, con enfoque interdisciplinar y aplicabilidad a la política educativa (Longueira Matos, 2011, p. 329; Orden Hoz, 2011, p. 48). Atendiendo al proyecto DeSeCo, una competencia clave está fundamentada en tres criterios principales: contribuye a la obtención de resultados a nivel personal y social, es aplicable a diferentes contextos y ámbitos y son de importancia para las personas porque capacitan para hacer frente a exigencias complejas con éxito. Así

³ Para más información: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> y <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

⁴ Para más información: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-en-espanol.htm>

mismo, las competencias clave se organizan en 3 niveles según la OECD: 1) la interacción en grupos sociales heterogéneos (capacidad de relacionarse, de cooperar y trabajar en equipo y de gestionar y resolver conflictos), 2) la autonomía (capacidad de ejercer derechos propios y de adquirir responsabilidades, capacidad de realizar planes de vida y proyectos personales, capacidad de actuar en contextos globales desde una amplia perspectiva); y 3) la habilidad para utilizar de forma interactiva diversas herramientas (lenguaje y símbolos, conocimientos e información y tecnologías) (Longueira Matos, 2011, pp. 331-332; Touriñán López, 2013).

Poco después, en el año 2002, la Unidad Europea Eurydice publica un informe de resultados de investigación en el que se constatan ocho bloques de competencias clave en los diferentes países de la Unión Europea: nociones de lectura y escritura; nociones matemáticas; competencias genéricas; competencias personales; competencias sociales o interpersonales; lenguas extranjeras; conceptos básicos de ciencia y tecnología; y desarrollo de competencias con las TIC (Eurydice. La red europea de información en educación, 2002, pp. 14-18; Longueira Matos, 2011, p. 335)⁵.

Como continuación de esta línea de desarrollo, la Unión Europea implementó el programa educativo *Education and Training 2010*, cuyo objetivo primordial fue establecer un marco general de competencias para la vida y que se resumen en las siguientes: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y conciencia y

⁵ Para más información: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

expresión culturales (Longueira Matos, 2011, pp. 333-335)⁶.

Posteriormente, el Consejo de la Unión Europea puso en marcha el proyecto *Education and Training 2020* ("ET 2020", 2009⁷) en el que se establecía que el objetivo para 2020 era continuar apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación de los estados miembros, con el objetivo de lograr la realización personal, social y profesional de sus ciudadanos, la prosperidad económica y la empleabilidad, los valores democráticos, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Dentro de estos objetivos generales, se establecieron como objetivos específicos relacionados con la Educación el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos, mejorar la calidad del sistema educativo, promover la cohesión social y la equidad e incrementar la creatividad y la innovación en todos los niveles de la educación (Longueira Matos, 2011, pp. 332-333).

A nivel nacional, el marco legislativo español del sistema educativo también refleja una evolución en torno al concepto de competencias y su importancia y protagonismo en la educación general. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE, 2002⁸), ya incluía el concepto de "competencias básicas", aunque no definía el término, ni delimitaba su papel en la educación, ni especificaba qué competencias debían ser alcanzadas como objetivo de la educación. Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006⁹) y la Ley

⁶ Para más información, se remite a "Recomendación 2006/962/CE del parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Comisión de las Comunidades Europeas, competencias clave para un mundo cambiante (2009): <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

⁷ Para más información: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en

⁸ Para más información: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

⁹ Para más información: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013¹⁰), incluyen el concepto de "competencias básicas" en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida y su inclusión en el currículo escolar. En este contexto, los avances establecidos por el programa *Education and Training 2010* tuvieron su reflejo en el sistema educativo español a raíz de la LOE, y se traduce en las siguientes ocho competencias básicas, que permiten centrar el aprendizaje cuestiones imprescindibles, desde un enfoque integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (Longueira Matos, 2011, pp. 335-336; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 220):

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

45

Desde la perspectiva de la competencia cultural y artística, conviene resaltar que entre educación y cultura se da una relación semejante a la que se da entre cultura y artes. Toda educación es cultura, pero no toda cultura es educación, hay elementos culturales que deseducan, porque los criterios de educación son más restringidos que los de cultura, aunque ambas coinciden en que son construcciones simbólicas. La cultura construye símbolos y la educación construye símbolos, pero solo determinadas construcciones simbólicas se integran en educación, porque cumplen los criterios de significado de educar. En el caso del arte ocurre lo mismo. El arte es una construcción con símbolos, por eso

¹⁰ Para más información: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

es cultura y por eso hay, entre otras, cultura científico-tecnológica y cultura artística. Solo las construcciones que cumplen sentido estético se incorporan al arte. La educación es el camino para alcanzar sensibilidad cultural y artística. La competencia cultural y artística está intrínsecamente relacionada con el concepto de cultura y con su capacidad de ejercer la función de identidad en cada cultura. El arte forma parte de la cultura y la educación forma la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando para que sea capaz de decidir y realizar sus proyectos y, si lo decide así, como ciudadano formado, pueda contribuir a la transformación de la sociedad y del mundo. El arte es un medio que expresa la comprensión del individuo y de la comunidad sobre la sociedad, la diversidad, la realidad y los reinos del significado desde su capacidad creativa, la comunicación interpersonal y la expresión personal de ideas y sentimientos (Aguirre Baután, 1995; Blacking, 1973, 2001; Gardner, 1990; Hennion, 2010; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 223; Merriam, 2001; Small, 1989; Touriñán López, 2002, pp. 182-186, 2010b). Es por ello que el valor de la educación artística es reconocido en forma de competencia dentro de la estructura curricular, incluyendo el conocimiento básico de las principales técnicas en las distintas manifestaciones artísticas; conocimiento de los recursos y convenciones sobre los que se construyen los distintos lenguajes artísticos; conocimiento de las principales tendencias estéticas; conocimientos de las piezas fundamentales del patrimonio cultural; y capacidad de establecer relaciones entre las manifestaciones artísticas y la sociedad (Dearden, Peters, & Hirst, 1982; Longueira Matos, 2011, pp. 341-343; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 224). Y la música, como área específica dentro de la educación artística, contribuye al desarrollo de la competencia cultural y artística, lo cual, a su vez, contribuye a la formación íntegra de las personas y a su integración en la sociedad (Clark, 2009; Duran

& Godall, 2012; Eurydice. La red europea de información en educación, 2009; Fernández Jiménez, 2019; Giráldez Hayes, 2007b, 2011; Sarramona López, 2004).

3.3.2. *Desarrollo de competencias básicas a través de la música en el ámbito de la educación general*

La música contribuye a la adquisición de la competencia artística y cultural porque fomenta la capacidad de comprender y valorar críticamente manifestaciones artístico-musicales; posibilita el conocimiento de las distintas tendencias musicales en las diferentes culturas, épocas y/o estilos; estimula la imaginación y la creatividad; y es una fuente de placer y enriquecimiento personal (Dearden et al., 1982; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, p. 224; Sarramona López, 2003b). Por ello, en el ámbito español, dentro del régimen de educación general, la música se incluye en la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006; Real Decreto 126/2014¹¹) (Casanova López & Serrano Pastor, 2018; Duran & Godall, 2012; López Melgarejo, 2017) y en la Educación Secundaria (Real Decreto 1631/2006; Real Decreto 1105/2014¹²) (Mateu Luján, 2021).

Pero, además, la música contribuye al desarrollo de otras competencias básicas. Aporta para el desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal al estimular la responsabilidad, la perseverancia, la disciplina, la autocrítica, la autoestima, la gestión del tiempo, la fuerza de voluntad, la empatía, etc. Contribuye al desarrollo de la competencia para aprender a aprender al ejercitarse la concentración, la memorización, la psicomotricidad y la coordinación y fomenta el sentido del orden y la capacidad de análisis. La música contribuye en el

¹¹ Para más información: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf> y <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>.

¹² Para más información: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf> y <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

desarrollo de la competencia social y ciudadana al fomentar el trabajo en equipo, la cooperación, la adquisición de habilidades sociales, la capacidad de adaptación. La música también contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística mediante el uso de lenguaje específico y mediante el uso de la música como lenguaje, que permite procesos de comunicación codificada a través del arte. La música favorece también la competencia digital mediante el uso de recursos tecnológicos para el consumo, la creación y/o el aprendizaje de contenidos musicales. E incluso es posible establecer la relación entre la música y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, pues el área invita a la reflexión sobre la contaminación acústica, y también con la competencia matemática, pues la música es un arte de construcción estructural matemática (Longueira Matos, 2009, 2011, pp. 346-350; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 220-225; Touriñán Morandeira, 2018b, pp. 45 y 55-68).

El desarrollo de competencias básicas, en este caso a través de la música, debe enlazarse con la idea de flexibilidad y variabilidad en relación con el nivel de exigencia para la demostración de adquisición de competencia del educando, tal y como indica Orden Hoz (Orden Hoz, 2011, p. 52). Los contenidos del ámbito disciplinar de la música deben ser adaptados a los distintos niveles del sistema educativo en los que se imparten, para así posibilitar la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y hábitos relacionados con la música y el consecuente desarrollo de competencias en el grado que corresponda en cada nivel.

Y en relación a los distintos niveles del sistema educativo, el marco legal correspondiente a las respectivas Comunidades Autónomas del territorio español (publicado en los correspondientes reales decretos) (Casanova López & Serrano Pastor, 2018; López Melgarejo,

2017; Mateu Luján, 2021), determina objetivos y contenidos enfocados a la adquisición de competencias propiamente musicales en los educandos en los distintos niveles del régimen de educación general. A modo de ejemplo, recogemos las siguientes:

- Competencias relacionadas con la capacidad de escucha musical (identificación de sonidos, identificación de timbres, análisis de patrones estructurales melódicos y/o rítmicos, identificación de estilos, conocer muestras del patrimonio cultural propio y ajeno...).
- Competencias relacionadas con la capacidad de interpretación musical (creación propia, conocimiento de uso de instrumentos, manejo de la voz, interpretación musical en grupo, producción y/o reproducción de melodías y ritmos, experimentar con posibilidades sonoras...).
- Competencias relacionadas con música, danza y movimiento (capacidades expresivas corporales mediante la danza, conocimiento de patrimonio cultural de danza, coordinación y control postural, invención coreográfica...).
- Competencias relacionadas con adquisición y manejo de conocimientos específicos sobre música y patrimonio musical.

3.3.3. *Desarrollo de competencias básicas en el ámbito de la educación musical profesional.*

La Música también contribuye al desarrollo de competencias básicas en el marco de las enseñanzas profesionales. Cabe señalar que éstas vienen derivadas del propio contexto de la educación musical profesional, que busca el desarrollo de conocimientos, capacidades y competencias específicamente musicales en los educandos, pero también contribuir al desarrollo de competencias básicas.

La contribución de la música a los ámbitos cognitivo, psicomotriz y socioafectivo se ve avalada por los estudios de base neurocientífica que relacionan la música y el desarrollo cerebral (Damasio, 2010; Despins, 1986; Goleman, 1996; Levitin, 2008, 2014; Pinker, 2011; Saks, 2009). En este sentido, J. M. Touriñán y S. Longueira sintetiza las conclusiones de diversos autores con respecto a las capacidades generales que se desarrollan mediante la música en estos tres ámbitos y que contribuyen al desarrollo de competencias básicas (Campbell, 1997; Despins, 1986, 1986; Goleman, 1996; Hargreaves, 2002; Longueira Matos, 2011, pp. 347-349; Longueira Matos & López, s. f.; Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 226-227; Poch, 1999, 1999; Shapiro, 1997):

Ámbito cognitivo:

- Potenciación del razonamiento inductivo/analógico.
- Mejora del lenguaje hablado/escrito.
- Desarrollo de la memoria y las representaciones mentales.
- Mejora de la atención sostenida.
- Facilidad para el aprendizaje de segundas lenguas.
- Influencia en el pensamiento matemático.

Ámbito físico y psicomotriz:

- Mejora del control de los movimientos en general, y especialmente del desarrollo de la psicomotricidad fina.
- Facilidad para el equilibrio y el control del cuerpo.
- Ayuda al control de la respiración.
- Potencia de la asunción de mecanismos de relajación.

Ámbito socioafectivo:

- Mejora de la confianza en uno mismo (autoconcepto).
- Facilidad para la asunción de responsabilidad.
- Exigencia de un alto grado de compromiso.
- Estimulación de la perseverancia.
- Desarrollo de un miedo relativo al fracaso.
- Facilidad para un mayor grado de tolerancia en las relaciones interpersonales.
- Entrenamiento del control de las emociones y la expresión de los sentimientos.
- Aumento de la capacidad de resolución de problemas por uno mismo.
- Fomento de las actividades cooperativas.
- Educación en la no competitividad.
- Desarrollo del criterio personal.
- Puesta en práctica de la comunicación y la empatía: aprender a escuchar a los demás desde un punto de vista que permita situarse en el lugar del otro.
- Desarrollo progresivo de pautas de organización y autogestión de los recursos y de automotivación.
- Valoración de las compensaciones del esfuerzo y el trabajo.

48

Por su parte, Giráldez identifica las siguientes competencias y capacidades básicas que la formación musical puede contribuir a desarrollar en los educandos: capacidad de consecución de objetivos a largo plazo, relación entre trabajo y maestría, asunción de riesgos y capacidad de autocritica, interés en el propio trabajo, aprender haciendo, capacidad de trabajo en equipo, pensar creativamente, tener conciencia de uno mismo, actuar en beneficio propio, desarrollar juicio crítico y desarrollar ideas y valores

(Giráldez Hayes, 2007b, pp. 52-54; Longueira Matos, 2011, pp. 353-354).

Las enseñanzas profesionales de música en España se rigen legislativamente por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006¹³) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013¹⁴), así como también por el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música¹⁵. Este marco legislativo se complementa con el Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas¹⁶, y por el Real Decreto 900/2010, de 9 de julio¹⁷.

Como se ha dicho, desde la LOE, comienza a fraguarse en las enseñanzas profesionales de música en España un cambio de mentalidad pedagógica enfocado a la conjunción y complementariedad de competencias básicas y profesionales. Dado que la formación en conservatorios está orientada hacia la profesionalización del ámbito (educación “para” la música), el cometido de la titulación es la formación y capacitación de músicos profesionales en sus distintas especialidades, pero, además de las capacidades específicas, dado que el diseño curricular nace al amparo de la LOE, dentro de los objetivos generales contemplados se incluye desarrollar en el alumnado capacidades generales y valores cívicos. A ello se suma que con la LOMCE se actualiza la inclusión del concepto de competencias básicas, aunque no se especifican modificaciones concretas para las enseñanzas

13 Para más información: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

14 Para más información: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

15 Para más información: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> y <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-1221>

16 Para más información: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/03/16/365>

17 Para más información: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-11092>

profesionales de música.

En los estudios profesionales de música que abarcan el grado elemental y medio atienden a un alumnado que abarca un rango de edad muy amplio y desde edades tempranas (desde los 8 años en adelante), en las que conforman su desarrollo integral. Debido a esto, las enseñanzas profesionales de música, a pesar de perseguir fines de formación específica, deben atender también a la formación general de los educandos mediante competencias básicas. A este respecto, S. Longueira afirma que la educación musical en enseñanzas profesionales responde, en cierto modo, a un sistema basado en el desarrollo de competencias técnico-profesionales en el que, sin embargo, ninguna de las dos titulaciones conduce a la adquisición de un título que capacita para ninguna labor profesional específica, pero, en contrapartida, sí contribuye al desarrollo integral del educando. En este sentido, atendiendo a los conceptos de saber, saber hacer y saber ser, las enseñanzas profesionales de música deberían contribuir a formar personas y formar músicos a un mismo tiempo. Hacer que la música contribuya al disfrute del alumno y a su desarrollo integral supone conjugar con competencias básicas y profesionales en el ámbito normativo, en el ámbito institucional y dentro del aula por parte de los docentes (Longueira Matos, 2011, pp. 352-353).

3.3.4. Competencias profesionales propiamente musicales adquiridas mediante la educación “para” la música

Por su parte, la formación musical profesional en España, que conlleva a la educación “para” la música, se imparte principalmente en conservatorios¹⁸ -enfocados mayoritariamente a la interpretación y producción musical, a excepción de las ramas teóricas de Musicología

18 En lo que atañe al marco legal de enseñanzas artísticas superiores en España, están regidas por el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo. Para más información: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-8955>

y Etnomusicología- y en las universidades -enfocadas hacia titulaciones teóricas de especialización musicológica y pedagógica y, en los últimos años, se han incorporado también titulaciones como Musicoterapia y Gestión Cultural-. Estos perfiles se complementan con otros de corte técnico y profesional relacionados con la producción musical, imagen, sonido y sector audiovisual desde la Formación Profesional (Longueira Matos, 2011, pp. 354-355). Atendiendo a esto, son profesiones del mercado laboral musical: profesor de música, investigador en música, docente universitario en música, afinador de instrumentos (generalmente de teclado), intérprete instrumentista o vocal, crítico musical, letrista, adaptador, arreglista, compositor, disc jockey, copista, editor musical, manager, productor musical, gestor cultural, director musical, asesor musical, gerente cultural de actividades musicales, conservador de museo de música e instrumentos, bibliotecario, archivista y documentalista de música, ingeniero acústico, luthier, locutor de programas musicales, musicoterapeuta, etc. (Sobrino Fernández, 2017).

Como se ha indicado anteriormente, en base a LeBoterf, las competencias profesionales surgen en el contexto de la necesidad social de confianza sobre productos y servicios que se consumen (LeBoterf, 1996; Perrenoud, 2004). En esta línea, tradicionalmente las competencias profesionales se han empleado como instrumento en la gestión de recursos humanos y así establecer los Sistemas de Cualificación Profesionales. Desde el ámbito de la Psicología Industrial y la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, definen la competencia profesional en términos de capacidades y habilidades potenciales de un individuo, es decir, lo que “puede hacer” para lograr el éxito de un cometido. Una segunda tendencia, se centra en las competencias requeridas por cada sector productivo o de servicios y define en este caso la competencia

mediante comportamientos efectivos que demuestren capacidades y destrezas; en este sistema la competencia profesional siempre va ligada a los criterios de realización efectiva del sector y, a su vez, hace posible su evaluación y acreditación, dando lugar a los sistemas de cualificaciones profesionales (Blas, 2007). El sistema educativo en los distintos niveles ha adaptado progresivamente los planes de estudios en relación con las competencias; y en este sentido, las universidades españolas, a raíz de su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, han procedido a la implementación de nuevos planes de estudios de grado y posgrado que incorporan competencias profesionales y se enfocan hacia la capacitación profesional (Longueira Matos, 2011, pp. 357-361; Sarramona, 2021).

Así, las competencias específicas son propias de cada especialidad y se dividen en torno a los conocimientos disciplinares, conocimientos profesionales y competencias académicas y, atendiendo a ello, el profesional de la música es el especialista en la disciplina Música, que domina conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del ámbito musical, de tal modo que estos le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención musical para la que está habilitado. Consecuentemente, la condición de experto, en este caso, en el ámbito musical, se identifica con competencias teóricas, tecnológicas y prácticas relacionadas con la ejecución, la interpretación y la expresión musical (Longueira Matos, 2011, pp. 361-363; Touriñán López, 1990, 1991; Touriñán López & Longueira Matos, 2010; Vázquez Gómez, 2020). Atendiendo a lo expuesto por S. Longueira, se plantea la siguiente clasificación de competencias profesionales (Longueira Matos, 2011, pp. 361-363):

- Competencias teóricas: conocer los principios de la música, conocer la evolución histórica y estética de la música, conocer repertorio, conocer formaciones musicales,

identificar funciones de los instrumentos, etc. Explican los procesos y hechos musicales y “legitiman cambios de estado y orientan la acción estableciendo condiciones y efectos de un acontecimiento en conceptos con significación intrínseca en el ámbito musical”.

- Competencias tecnológicas: dominar el lenguaje musical, poseer destrezas técnicas del instrumento (coordinación, psicomotricidad, respiración, postura...), dominar técnicas de improvisación ajustadas a estilos, etc. “Elaboran reglas de intervención” en el ámbito musical.

- Competencias prácticas: integrar tecnologías propias del instrumento con efectos específicos en la interpretación, convertir cada exposición del producto musical en un elemento único, transmitir la música con contenido emocional... Son “ajuste de la secuencia de intervención al caso concreto o, dicho de otro modo, la puesta en acción de lo establecido en la teoría y la tecnología”.

- Competencias de ejecución: conocer la evolución del instrumento, conocer las posibilidades técnicas, conocer los mecanismos psicomotrices que contribuyan a la producción de sonido, conocer las condiciones posturales, psicomotrices y de coordinación que permiten la ejecución instrumental, etc. Están relacionadas con el dominio del instrumento.

- Competencias de interpretación: conocimientos del ámbito histórico, estético y estructural de la música, conocer las características propias de la música de distintas épocas y estilos, identificar en la partitura estructuras compositivas, etc. Son “conocimientos, destrezas y capacidades que facilitan la forma de analizar y entender la música”.

- Competencias de expresión: dominar los protocolos del escenario, desarrollar

estrategias de dominio de estresores escénicos, conocer e implementar técnicas de relajación y audición previas, desarrollar destrezas para la comunicación de emociones a través de la música, etc. Están vinculadas a la exposición pública y comunicación del producto artístico-musical mediante la puesta en escena; con la “capacidad de movilizar la sensibilidad, trascendiendo la interpretación y generando diversas formas de expresión”.

Y desde el ámbito universitario, desde la titulación de Historia y Ciencias de la Música, se generan perfiles profesionales diversificados del ámbito musical -enseñanza musical, gestión cultural de música, investigación, patrimonio musical y medios de comunicación-, para los cuales, los profesionales deben disponer de competencias instrumentales, personales, sistémicas y recursivas, que se complementan con competencias genéricas (Longueira Matos, 2011, p. 367):

51

- Competencias instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, de planificación y organización, comunicación oral y escrita en lengua nativa y extranjera, conocimientos de informática, capacidad de gestión de la información, etc.

- Competencias personales: trabajo en equipo, interdisciplinariedad, habilidades sociales e interpersonales, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, razonamiento crítico y compromiso ético.

- Competencias sistémicas: aprendizaje autónomo, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, creatividad, etc.

- Competencias recursivas: liderazgo, conocimiento de otras culturas, iniciativa, espíritu emprendedor, sensibilidad por temas medioambientales, percepción auditiva, etc.

3.4. Competencias docentes para la educación musical

Hasta el momento, hemos visto cómo la música contribuye al desarrollo de la competencia básica cultural y artística; cómo contribuye también al desarrollo de otras muchas competencias básicas desde el ámbito de educación general y desde la educación musical profesional; y cómo contribuye al desarrollo de competencias profesionales musicales desde el ámbito de formación vocacional y profesional.

Sin embargo, la adquisición de valores comunes, específicos y especializados y el desarrollo de competencias básicas y profesionales desde la música en el educando encuentra un elemento común en la figura del docente, que es quien ejerce la intervención pedagógica con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, en perspectiva mesoaxiológica¹⁹:

19 La Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados; (Touriñán López, 2020b, pp. 262-263):

1. Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie de cada educando

2. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación, utilizando la actividad común del educando sin la cual es imposible educar y buscando la concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción

3. La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica (decides técnicamente sobre valores) y mesoaxiológica (valoras los medios como educativos)

4. En perspectiva mesoaxiológica, construimos ámbitos de educación hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación

5. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar

Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni debe confundirse con la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de significado

la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de sus propios proyectos y actos.

La Pedagogía Mesoaxiológica es en cada ámbito “mediada”: relativa al medio que se construye y a los medios que se utilizan como instrumento para realizar la acción y que requiere del educador el desarrollo de estrategias, procedimientos y técnicas que mejoren dichos medios para el fin objetivo de la acción educativa. El valor pedagógico pleno ajusta, en cada circunstancia, el medio al agente, a la finalidad y a la acción y esto es posible porque los medios son versátiles, reversibles, reemplazables y recursivos. Por tanto, los mismos medios pueden servir para distintas finalidades, aunque no cualquier medio sirve para cualquier fin. El mérito del docente está en saber elegir y valorar los medios y plantearse su uso en términos de intervención pedagógica desde una mirada de Pedagogía Mesoaxiológica.

Los medios -que pueden ser físicos, mentales, materiales, simbólicos, corporales o espirituales- nacen vinculados a la actividad del educando y a la finalidad de educar y son los medios los que obligan al educador a generar estrategias para mejorarlo. En el contexto fin-medios, son “medios internos” las competencias, capacidades, hábitos fundamentales, disposiciones, dimensiones generales de intervención y las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer, elegir-proyectar y crear simbolizando) y todas ellas pueden ser usadas al servicio de un fin educativo. Y son “medios externos” las actividades especificadas instrumentales (lectura, escritura, baile, dibujo, etc.), los recursos materiales y los recursos de diversa índole derivadas de las áreas de experiencia culturales, las actividades específicas instrumentales vinculadas a las formas de expresión derivadas de cada área de experiencia (expresión plástica, matemática, etc.) (Touriñán López, 2015c, 2016a, 2017e).

y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación.

La *mirada pedagógica* es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación.

La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido (Touriñán López, 2021b, p. 40).

Cómo el docente consigue transmitir valores comunes, específicos y, si procede, especializados, a través de su ejercicio profesional en función de las necesidades requeridas en cada contexto y del nivel educativo es tarea del docente. Por tanto, el docente debe dominar la materia que imparte (en este caso, hablamos lo relacionado con el arte de la música); además, el docente debe disponer de competencias para enseñar (competencia didáctica); y, en adición, todo profesor debe poseer competencias para educar (competencia pedagógico-educativa), ya sea “por” la música o “para” la música.

Por tanto, dada esta función y responsabilidad del docente es cuestión de reflexión necesaria la formación del docente y la adquisición de competencias propias para el desarrollo de su ejercicio profesional como educador.

El profesor enseña educando y educa enseñando. Su objetivo final no es solo instruir, sino educar. Su tarea, desde esta perspectiva, no es generar la Didáctica general o específica

focalizado desde la pregunta “cómo enseñar una materia escolar”, tampoco es generar un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta “cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando”. Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar, porque hay que educar “con” el área cultural y para ello hay que tener competencias para educar, es decir, competencias para responder a las siguientes preguntas y actuar en consecuencia²⁰:

- ¿Puedo educar con mi materia escolar?
- ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?
- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?

20 En RIPEME (Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica), desde REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía), hay en marcha, dentro de la línea de investigación, el proyecto PIIR 004, Construcción de ámbitos de educación, *Educar con el área cultural, Educere Area (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito)*. Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar “con” las áreas culturales y su contenido responde a la aplicación de dos “Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica”: Cuestionario I, secciones 1 a 4, para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos; y Cuestionario II, sección 5, para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación que se desarrolla en el Grupo TeXe de la Universidad de Santiago de Compostela, bajo la dirección del profesor Touriñán López. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito. Se puede acceder al PDF de presentación del Proyecto, de la Línea de investigación que nutre y fundamenta al proyecto y de los Cuestionarios en la dirección http://dondestalaeducacion.com/files/9715/5532/8702/Proyecto_Educere_Area-Linea_Invest_PMyCAE.pdf

El fundamento general del proyecto puede verse en: (Touriñán López, 2016b, 2017f, 2020b).

También pueden consultarse los siguientes trabajos de fundamentación, publicados recientemente: (Touriñán López, 2019, 2020a, s. f.; Touriñán López, Longueira Matos, & Rodríguez, 2019).

- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?

La competencia para educar se fundamenta en el conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta, por ejemplo, Educar con las artes y, subsidiariamente, educar “con” la música.

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar la competencia pedagógica para integrar valores educativos comunes y específicos del área cultural “artes-música” y hacer el diseño educativo del ámbito de educación “artes-música”. Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación “artes-música” y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión “educar con las artes (música)” en cada intervención. La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta reside en:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar.
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo.
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar.
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente.
- Tener competencia para construir

ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada.

- Asumir la identidad profesional con competencia de experto en pedagogía para educar con valores comunes, específicos y especializados, según corresponda, por medio de la relación educativa en cada intervención pedagógica.

3.4.1. *La formación del docente para el ámbito musical: distinción entre conocer, enseñar y educar con la música.*

Como se ha visto, la función docente en la especialidad de música se puede ejercer en diferentes ámbitos del sistema educativo: Grado de maestro en la especialidad de música, titulaciones superiores expedidas en conservatorios incluso con especialidad pedagógica, Grado en Historia y Ciencias de la Música expedida por la universidad, etc. En función del nivel del sistema educativo en el que imparte docencia, la formación del docente requerida varía. No son necesarios los mismos conocimientos de educación y de música para impartir este área cultural en la educación general, que en la formación de músicos profesionales. Esta distinción es la que marca la diferencia entre saber educar “por” la música y “para” la música y requiere atender a la preparación pedagógica de los docentes (Longueira Matos & Touriñán López, 2010, pp. 208-213; Touriñán López, 2017b, p. 11; Touriñán López & Longueira Matos, 2009, pp. 43-60).

Un profesional de la educación musical, ya sea en la formación general (educación “por” la música) o en estudios profesionalizantes (educación “para” la música), debe dominar los conocimientos exigidos del área cultural -en este caso la música- para el nivel educativo en el que imparte docencia. Pero, además, el profesional de la educación musical debe dominar el “conocimiento de la educación”, pues sólo de ese modo podrá valorar y justificar apropiadamente qué contenidos musicales

deben ser en objetivo de educación en el nivel educativo en el que imparte docencia.

La diferenciación entre educación artística como “conocimiento de la educación” y la educación artística como “conocimiento del área cultural”, permite distinguir entre “profesionales de la educación” y “profesionales del sistema educativo” dentro del ámbito. Los especialistas son los que dominan el “conocimiento del área cultural”, pues el área cultural es el objeto de estudio, y estos especialistas pueden ejercer de profesionales del sistema educativo. Sin embargo, tan sólo los especialistas en educación -que, por tanto, desarrollan su profesión en el contexto del “conocimiento de la educación”- pueden responder a por qué determinados conocimientos pueden y/o deben ser instrumento de la acción educativa y es la propia transmisión de conocimiento la que es objeto de reflexión científico-pedagógica (Tourrián López, 2010f, p. 107). Por tanto, es necesaria la distinción entre “educación como objeto de conocimiento (conocimiento de la educación) y el conocimiento como objeto de la educación (la educación de nuestro conocimiento)” (Tourrián López, 2010d, p. 14).

Estos tres ámbitos de formación responden a la pregunta de quién enseña a quién dentro del ámbito de la educación artística; responden también a qué se enseña, dónde se enseña y cuál es el nivel de cualificación requerido; y delimitan la “condición de experto” (Tourrián López, 2010f, pp. 107-108). La condición de experto viene dada por: 1) el conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función; 2) conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función; 3) dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función; y 4) competencia práctica de la intervención como especialista

(Longueira Matos & Tourrián López, 2010, p. 209; Tourrián López, 2010f, p. 116).

Esto significa que el docente ha de distinguir necesariamente entre “saber música”, “enseñar música” y “educar con la música” pues, aunque el denominador a ellos sea el área cultural y el área de experiencia música, su significado no es el mismo; y esto sucede con cada área de experiencia que se convierte en ámbito de educación y en objeto de enseñanza (Tourrián López, 2014b, pp. 89-98, 2015b, pp. 174-178, 2016a, pp. 23-28, 2016c, pp. 86-98, 2017d, pp. 5-8). Esto se debe a que no necesariamente quien más sabe es quien mejor enseña, ni quien mejor educa, porque cada una de estas acciones requiere de distintas habilidades, capacidades, conocimientos y competencias para su dominio (Tourrián López, 2010d, pp. 11-14).

Conocer atiende al significado de “sé qué, sé cómo y sé hacer” (Tourrián López, 2017d, p. 29; Tourrián Morandeira, 2018b, p. 46). Implica conocer contenidos específicos de música (como cantar, tocar un instrumento, leer una partitura, reconocer auditivamente sonidos, etc.) y el nivel que tengamos de éstos determinará el grado de dominio que tengamos de la música y nos reportará en función de eso determinadas oportunidades y recursos de los que valernos.

Sin embargo, conocer no significa lo mismo que enseñar, pues cualquier persona podría tener conocimientos de música y, sin embargo, no saber cómo transmitirlos a un tutorando. Enseñar música no quiere decir ser especialista en música, sino saber guiar al alumno en el logro de objetivos de conocimientos y en el desarrollo de destrezas, hábitos, aptitudes, actitudes y competencias concretas. Enseñar requiere de aptitudes y competencias específicas que se superponen al conocimiento que el docente tenga del área cultural de la música; es decir, implica necesariamente conocer el área cultural (saber música) y conocer cómo enseñarla, al

mismo tiempo que se tiene en cuenta el grado de conocimientos que el docente debe tener para en función del nivel y contexto en el que vaya a impartir docencia. Es decir, que la transmisión misma se convierte en objeto de conocimiento y en competencia y requiere de una combinación equilibrada entre conocimiento musical y conocimiento docente y adaptado al nivel y contexto en el que se imparte la docencia (Tourrián López, 2017d, pp. 30-31; Tourrián Morandeira, 2018b, p. 47).

Así mismo, educar implica “dominar la competencia pedagógica que capacita al docente para reconocer y emplear el contenido cultural como instrumento y meta de la acción educativa en un caso concreto, de tal forma que el contenido cultural sea el medio a través del cual se desarrolla en los educandos los rasgos de carácter y sentido propios del significado de educación” (Tourrián López, 2016a, p. 24). Es decir, para educar no hay que ser especialista en música, sino que hay que saber de música (sé qué, sé cómo y sé hacer), saber enseñarla en función del nivel y contexto en el que imparte docencia, pero además, dominar las estrategias de intervención pedagógica para poder mediar en el proceso educativo y ser capaz de justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de música en objetivo de dicha intervención, lo que implica valorar educativamente cada medio musical elegido para cada caso concreto desde una perspectiva de Pedagogía Mesoaxiológica (Tourrián López, 2017d, pp. 30-31). Dicho de otro modo, “el profesional de la educación musical es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación, que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado, desarrollando estas capacidades dentro de la disciplina Música en sus diferentes especificaciones y niveles educativos” (Longueira Matos & Tourrián López, 2010, p. 209; Tourrián Morandeira, 2018b, pp. 48-49).

Un experto en educación es: un especialista en una parcela del ámbito de la realidad de la educación (en este caso la educación musical) desde la perspectiva del desempeño de funciones en docencia, investigación e intervención pedagógica. Su formación como experto en actividades educativas lo capacita para intervenir en la actividad educativa (enseñar, organizar, dirigir, evaluar...) y le permiten alcanzar con maestría conocimientos de nivel epistemológico teórico, tecnológico y práctico en torno a la investigación en educación, en enseñanza y en intervención educativa y en alcanzar destreza y experiencia en su ejercicio profesional. Por tanto, un experto en educación domina el área cultural que se constituye en ámbito de educación al nivel requerido para desempeñar su función pedagógica (Tourrián López, 2010f, pp. 110-111) y ésta puede ser de tres tipo: 1) Función de docencia, asociada al ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar dentro del sistema educativo a un nivel determinado; 2) funciones de apoyo al sistema educativo, enfocadas a resolver problemas pedagógicos del sistema educativo, lo cual, a su vez, mejora la docencia; y 3) funciones de investigación pedagógica, identificadas con el ejercicio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para el desarrollo de intervenciones pedagógicas (Tourrián López, 1990, 1987, pp. 83-84, 1991, 2021a).

En definitiva, conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, pues las tres acciones requieren de aptitudes y competencias propias (Tourrián López, 2017d, pp. 28 y 30). Ello hace que sea posible saber música, enseñar música y educar con la música en la educación común para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación (régimen general de educación); en la educación específica para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando (régimen de educación general); y en

la educación especializada para formar artistas en un sentido profesionalizante (régimen de desarrollo vocacional y profesional). Y es por ello que, desde la mirada pedagógica, la formación pedagógica del docente con respecto al ámbito de educación musical es tema fundamental en el objetivo de una educación de calidad y exige mantener un compromiso firme y claro con los valores educativos de la experiencia artístico-musical en sus distintas formas de expresión, con el objetivo de crear modelos de actuación sistematizados (Touriñán López, 2015b, pp. 354-359).

De esto se sigue que el docente debe de tener formación específica para el “conocimiento del ámbito” en el que imparte docencia en el grado adecuado para el nivel en el que vaya a impartirla; en este caso formación del ámbito musical. Pero, además, el docente del ámbito musical debe tener “conocimiento de la educación”, para lo cual debe recibir formación docente, de nuevo, en el grado adecuado para el nivel en el que vaya a impartir docencia. Los conocimientos del ámbito musical y los conocimientos de educación que debe poseer el docente varían en función del nivel y contexto en el que imparten docencia y especialmente atendiendo al cometido de educar “por” o “para” la música. El conocimiento de la educación es necesario para que el docente pueda valorar y justificar de forma correcta los contenidos musicales que deben ser objeto de educación y de forma acorde al nivel educativo. Por tanto, el docente de la educación musical -ya sea para educar por o para la música-, como experto, debe tener conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la edición; conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área de experiencia música; debe dominar destrezas para ejercer técnicamente su función; y debe tener competencia práctica de intervención como especialista. Por tanto, discernir entre ambas categorías y reconocer la necesidad de formación especializada en educación para el docente de música es la vía

para lograr la mejora de la formación docente existente (Touriñán López, 2010d, p. 14, 2010f, p. 107, 2010e, 2011; Touriñán López & Longueira Matos, 2010, p. 209).

3.4.2. *Competencias profesionales docentes para ejercer la profesión en el ámbito musical.*

Existen diversas vías de formación para ejercer la función docente en los diferentes ámbitos del sistema educativo en la especialidad de música. Los títulos de Grado de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria con especialidad de Música expedidos por la universidad y las titulaciones de música de especialidad pedagógica expedidas por conservatorios superiores de música, como Pedagogía del Piano, Pedagogía del Lenguaje Musical, etc., ya llevan integrada en la titulación la especialización pedagógica. Sin embargo, esta exigencia no existe para ejercer la función docente en los centros de especialización musical, desde las titulaciones de Grado en Historia y Ciencias de la Música y Grado en Música expedida por la universidad, Grado de Musicología y Etnomusicología u otras titulaciones expedidas por conservatorios superiores; esto tan sólo se subsana cuando la complementación de formación pedagógica especializada (Máster Universitario en Formación del Profesorado, que habilita profesionalmente para la docencia) es requerida por el puesto de trabajo.

Las competencias para el ejercicio de la docencia dentro de la educación musical -ya sea educación “por” o “para” la música- es tema complejo, amplio, abierto y en continuo desarrollo. Así como las definiciones de competencia son múltiples y con variaciones entre ellas; así como las propuestas de clasificación de competencias varían en función de los criterios contemplados; también las competencias para el ejercicio de la docencia en la educación musical es tema abierto y que ofrece multiplicidad de respuestas válidas (Alonso Benito, Fernández Rodríguez, &

Nyssen González, 2009; Alsina, 2007; Aróstegui Plaza, 2006; Cano, 2005; Carrillo Aguilera & Vilar, 2012; Eurydice. La red europea de información en educación, 2009, pp. 65-90; Giráldez Hayes, 2011; López-Goñi & Goñi Zabala, 2012; Malbrán, 2007; Nieto López, Callejas Albiñana, & Jerez García, 2013; Orden Hoz, 2011; Sarramona, 2021; Tovar Pachón, 2012; Vázquez Gómez, 2020). Recogemos, a continuación, una muestra de clasificaciones de competencias que atañen al docente elaboradas por diversos autores:

Por ejemplo, M. Scriven parte de la idea de que el buen hacer del docente puede ser evaluado a través de sus responsabilidades, abarcando: conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza, planificación y organización de la enseñanza, comunicación, organización de la clase, eficacia en la instrucción, evaluación, profesionalidad y servicios individualizados al centro y a la comunidad (Scriven, 1998).

J. F. Angulo recoge, por una parte, las cinco clases de competencias propuestas por Houston: cognitivas, de actuación, de consecuencias, afectivas y de exploración; y, por otra, también toma en consideración la sistematización de competencias de Oliva y Henson y establece que las competencias para la formación docente se agrupan en las siguientes categorías: destrezas de comunicación, conocimiento básico, destrezas técnicas, destrezas administrativas y destrezas interpersonales (Angulo, 1999, pp. 486-487; Houston, 1985; Oliva & Henson, 1983).

P. Perrenoud estipuló diez competencias para enseñar aplicables a la educación musical: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en el aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnologías, afrontar deberes y dilemas éticos asociados a la

propia profesión y organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2001, 2005, p. 189).

J. Sarramona establece cinco categorías de competencias asociadas al docente de secundaria que son asociables al docente en educación musical: 1) competencias asociadas a la planificación e implementación del currículo escolar (identificar elementos del currículo, organizar elementos que confluyan en la práctica curricular, seleccionar y confeccionar materiales didácticos apropiados, decidir y aplicar estrategias didácticas y evaluar procesos y resultados curriculares); 2) competencias para el ejercicio del a tutorización del alumnado (conocer las características sociales y personales de los alumnos, empatizar con los alumnos, transmitirles información necesaria para la toma de decisiones en su orientación personal y escolar, dominar estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en el alumno); 3) competencias de apoyo con el entorno familiar y social (identificar factores del contexto socio-familiar del alumno, implicar el principio de actualizarse en conocimientos y habilidades profesionales al alumnado); 4) competencias para la actualización profesional (estar al día en los conocimientos y habilidades profesionales, innovar en el ejercicio profesional, comprometerse con la profesión); y 5) competencias para la posesión de cualidades personales que exige el ejercicio de la profesión docente (poseer equilibrio psicológico, poseer cualidades comunicativas, comportarse de acuerdo con valores que se desean fomentar en la educación, confiar en las posibilidades educativas del alumnado) (Sarramona López, 2007, pp. 38-39).

Por su parte, E. Cano propone tres categorías diferenciadas: 1) competencias genéricas, que pueden ser interpersonales (comunicación, trabajo en equipo y liderazgo), cognitivas (resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico y razonamiento cotidiano)

o instrumentales (relacionadas con gestión, idiomas, dominio de ofimática, documentación...); 2) competencias exclusivamente docentes (que parten de las propuestas de Scriven, Perrenoud, Angulo, ya citadas, y de la propuesta realizada por la ANECA para la adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior); y 3) competencias específicas para directores (que incluyen cualidades personales, destrezas interpersonales, destrezas de gestión y dirección y destrezas técnicas) (Cano, 2005, pp. 19-28). A su vez, abarcan competencias para la planificación y la organización docente, competencias comunicativas, competencias para el desarrollo del trabajo en equipo, competencias para las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos, competencias digitales y tecnológicas; competencias lingüísticas y en idiomas, competencias para la evaluación en el aula, competencias asociadas al desempeño de la actividad docente con profesionalidad, competencias de liderazgo, competencias para la autoevaluación de la docencia ejercida, etc. (Cano, 2005).

Por su parte, la clasificación de competencias ya citada elaborada por González y Wagenaar en el marco del *Proyecto Tunin*, quienes establecen la distinción de 30 competencias transversales aplicables al docente de música, a su vez organizadas en organizadas en tres categorías (González & Wagenaar, 2003, pp. 81-84):

- *Competencias transversales instrumentales*: habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas y destrezas tecnológicas y lingüísticas. Abarcan: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organizar y planificar; conocimientos generales básicos; conocimientos básicos de la profesión; comunicación oral y escrita en la propia lengua; conocimiento de una segunda lengua; habilidades básicas de manejo del ordenador; habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información

proveniente de fuentes diversas); resolución de problemas; y toma de decisiones.

- *Competencias transversales interpersonales*: destrezas sociales, capacidad de trabajar en equipo, compromiso ético, etc. Abarcan: capacidad crítica y autocrítica; trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar; capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad de trabajar en un contexto internacional; y compromiso ético.

- *Competencias transversales sistémicas*: capacidad de diseñar nuevos sistemas, habilidad de planificar cambios globales, etc. Abarcan: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; habilidades de investigación; capacidad de aprender; capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); liderazgo; conocimiento de culturas y costumbres de otros países; habilidad para trabajar de forma autónoma; diseño y gestión de proyectos; iniciativa y espíritu emprendedor; preocupación por la calidad; y motivación de logro.

Al conjunto de competencias mostradas hasta ahora, cabe matizar las competencias del docente necesarias y requeridas en función del nivel dentro del sistema educativo en el que ejerce su profesión. Recogemos, a continuación, las competencias docentes en educación musical en educación primaria, secundaria y enseñanza especializada en conservatorios y universidades.

El profesorado en Educación Primaria ha de disponer de competencias transversales instrumentales, personales y sistémicas, así como también competencias específicas derivadas de su formación, comunes y de perfil profesional, entre las que destacamos en

relación con la educación musical las siguientes (Bújrez, 2018; Longueira Matos, 2011, pp. 375-377):

- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, social y personal desde las artes.
- Conocer el currículo escolar de la educación artística en sus aspectos musical, plástico y audiovisual.
- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades artísticas.
- Conocer los contenidos que ha de enseñar, incluyendo su complejidad epistemológica y especificidad didáctica.
- Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales para acercar el disfrute de la música al alumnado y su uso como medio de expresión artística.
- Dominar la didáctica específica de la educación musical (programación, creación de recursos, estrategias de intervención...).
- Conocer los fundamentos del lenguaje musical y técnica instrumental.
- Emplear el juego musical como elemento didáctico y de adquisición de contenidos.

Del mismo modo, el profesorado en educación musical en educación secundaria también ha de disponer de competencias transversales instrumentales, personales y sistémicas, así como también competencias específicas derivadas de su formación, comunes y de perfil profesional, entre las que destacamos en relación con la educación musical las siguientes (Longueira Matos, 2011, pp. 377-380):

- Conocer los contenidos curriculares de la materia, los conocimientos didácticos y de aprendizaje.
- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje para potenciar así la adquisición de competencias en el alumnado.

- Comunicar información, transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Concretar el currículo de la materia con metodologías apropiadas y que contemplen la diversidad.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje enfocados a la equidad, educación emocional, educación en valores, derechos humanos, formación ciudadana y sostenibilidad.
- Adquirir estrategias para estimular la capacidad de esfuerzo y de aprendizaje del alumno.
- Conocer procesos de interacción y comunicación en el aula, incluyendo la aplicación de habilidades sociales para fomentar el aprendizaje, la convivencia en el aula y la resolución de conflictos.
- Desempeñar funciones de tutorización, orientación personal, evaluación, investigación e innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer la normativa y organización institucional del sistema y los modelos de mejora de la calidad educativa.
- Conocer y analizar características históricas de la profesión docente y su interrelación con la realidad social de cada época.
- Asesorar a las familias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional que se ejerce con cada alumno.

Y el profesorado en educación musical en conservatorios y universidades de titulaciones profesionalizantes, también ha de disponer de competencias transversales instrumentales, personales y sistémicas, así como también competencias específicas derivadas de su

formación, comunes y de perfil profesional (Carrillo Aguilera & Vilar Monmany, 2016; Longueira Matos, 2011, pp. 380-384; Zabalza Beraza, 2008, 2012). La formación pedagógica mínima requerida en las enseñanzas artísticas superiores se refleja en el Real Decreto 898/2000, de 2 de junio²¹, que establece las distintas especialidades y las materias que los profesores impartirán en los grados elemental y profesional de música y danza y enseñanzas superiores de arte dramático. Y la función docente en la universidad para las diferentes especialidades depende de la acreditación dependiente de la ANECA y de las agencias de calidad autonómicas en los que se exige como requisito indispensable la experiencia docente, se valora la formación docente y la participación en actividades y proyectos de innovación docente, así como también es requisito la formación específica en el área y siendo necesario el título de doctor, tal y como se especifica en la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades²².

4. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo del concepto de Educación Musical como ámbito disciplinar de la Educación, la relación Música-Educación se puede entender expresada en tres acepciones: *Music Education* (educación musical), *Music and Education* (música y educación) y *Music in Education* (música en la educación). Del mismo modo, se pueden dar tres consideraciones posibles de la Música como problema de educación traducido a disciplina formativa: música como problema de educación común (música como “ámbito/régimen general de educación”), música como problema de la educación específica (música como “ámbito/régimen de educación general”) y música como problema de la educación especializada (música como “ámbito/régimen

²¹ Para más información: <https://www.boe.es/boe/dias/2000/06/22/pdfs/A21998-22002.pdf>

²² Para más información: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

de desarrollo profesional y vocacional”). Estas tres acepciones responden al concepto de “educación con la música”: las dos primeras dan lugar a la expresión “educación por la música” y la tercera da lugar a la expresión “educación para la música”.

“Educar con la música” permite generar en los educandos valores comunes y destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capaciten para decidir y realizar su proyecto personal de vida; generar también en los educandos valores especializados al contribuir a desarrollar el sentido estético y artístico y enfocándolos a convertirse en espectadores críticos e incipientes realizadores de objetos artístico-musicales; y genera también valores especializados al fomentar en el educando el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la música con sentido vocacional y profesional y la adquisición de competencia para crear objetos artístico-musicales. Y, asumiendo que la competencia del docente que educa con su materia está en saber elegir y valorar educativamente los medios que usa en la intervención y plantearse su uso en términos de intervención pedagógica, desde los postulados de la Pedagogía Mesoaxiológica, el profesional docente de educación musical debe dominar necesariamente las competencias para educar, desarrollando valores educativos comunes y específicos en cada educando con la música.

La música está intrínsecamente relacionada con la competencia cultural y artística, a su vez vinculada a la capacidad de la cultura de ejercer la función de identidad y desarrollar capacidad creativa, la comunicación interpersonal y la expresión personal de ideas y sentimientos. Además, la música contribuye a desarrollar competencias básicas relacionadas con el ámbito cognitivo, físico y psicomotriz y socioafectivo, tanto en el ámbito de educación general, como en la educación musical profesional. La música tiene valor cultural, valor educativo y valor

profesional. Y confundir la formación en cada caso no contribuye al desarrollo integral de los educandos

Tanto la adquisición de valores, comunes, específicos y especializados, como el desarrollo de competencias básicas y profesionales desde la música en el educando tienen su punto de encuentro en la figura del docente del ámbito musical, que es el responsable de la intervención pedagógica con dominio de las competencia pedagógicas para educar, que en general con competencias para educar con valores (en este caso los valores educativos de la música, sean valores educativos comunes, específicos o especializados). Y para ello requiere formación en mentalidad pedagógica específica y en mirada pedagógica especializada. Por ello, éste debe dominar la música como materia a impartir al nivel requerido en función del nivel en el que imparte docencia dentro del sistema educativo, pero, además, debe poseer competencias para enseñar y competencias para educar por medio de la enseñanza, utilizando la música, ya sea en la acepción “por” la música o en la acepción “para” la música.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Baután, Á. (1995). La identidad cultural. *Anthropologica. Revista de etnopsicología y etnopsiquiatría*, (18), 35-64.
- Alonso Benito, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., & Nyssen González, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA.
- Alonso Escontrela, M. L., Pereira Domínguez, M. del C., & Soto Carballo, J. (2003). La educación en valores a través de la música: Marco teórico y estrategias de intervención. En *El profesorado de enseñanza secundaria: Retos ante el nuevo milenio* (pp. 136-202). Editorial Auria.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: Referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-36.
- Angulo, J. F. (1999). Entrenamiento y coaching: Los peligros de una vía revitalizada. En A. Pérez, J. Barquín, & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. (pp. 467-505). Madrid: Akal.
- Aróstegui Plaza, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de educación*, (341), 829-844.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* Seattle (U.S.A): University of Washington Press.
- Blacking, J. (2001). El análisis cultural de la música. En F. Cruces Villalobos (Ed.), & J. Martí i Pérez (Trad.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 181-202). Trotta.
- Blas, F. A. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bújmez, M. R. V. (2018). *Las competencias profesionales en los procedimientos selectivos de maestros de música* (Universidad de Granada). Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=150554>
- Campbell, D. (1997). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado.* Barcelona: Graó.
- Carrillo Aguilera, C., & Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: Opiniones de una muestra de docentes. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 24(3), 319-336.
- Carrillo Aguilera, C., & Vilar Monmany, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (Extra 7), 358-382.
- Casanova López, O., & Serrano Pastor, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (15), 3-17.
- Clark, H. (2009). Creativity and key competences. Exploring measures at the individual level. En E. Villalba (Ed.), *Measuring creativity. Proceedings for the conference, «Can creativity be measured?»* (pp. 237-242). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Innovación educativa*, 161, 34-39.
- Competencia. (s. f.). En *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. Recuperado de <https://dle.rae.es/competencia>
- Cortés, P. A. (2005). Valores y orientación profesional: Algunas líneas de investigación e intervención actuales. *Contextos educativos*, (8-9), 233-248.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre.* Barcelona: Destino.
- Dearden, R. F., Peters, R. S., & Hirst, P. H. (1982). *Educación y desarrollo de la razón: Formación del sentido crítico.* Madrid: Narcea.
- Despíns, J. P. (1986). *La música y el cerebro.* Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience.* Nueva York: Minton Balch.
- Duran, M. A. i, & Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: La adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. *Revista de educación*, (357), 179-202.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach.* Nueva York: Longman.
- Eisner, E. (1994). Revisionism in Art Education: Some Comments on the Preceding articles. *Studies in Art Education*, 35(3), 188-191.
- Eurydice. La red europea de información en educación. (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Bruselas - Madrid: Unidad Europea de Eurydice - Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).
- Eurydice. La red europea de información en educación. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa.* Bruselas - Madrid: Unidad Europea de Eurydice - Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

- Fernández Jiménez, A. (2019). *El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: Las comunidades de aprendizaje en el aula de música como estrategia educativa de éxito*. Universidad de Granada, Granada.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez Hayes, A. (2007a). Contribución de la educación musical a la adquisición de competencias básicas. *Eufonía*, 41, 49-57.
- Giráldez Hayes, A. (2007b). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, (41), 49-57.
- Giráldez Hayes, A. (2011). Educación musical y competencias transversales. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 36-39.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hennion, A. (2010). Gustos musicales: De una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, XVII(34), 25-33.
- Houston, W. R. (1985). Competency-based Teacher Education. En T. Husen & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 898-906). Oxford: Pergamon.
- LeBoterf, G. (1996). *De la compétence à la navigation professionnelle*. París: De organisations.
- Levitin, D. J. (2008). *Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana* (J. M. Álvarez Florez, Trad.). Barcelona: RBA.
- Levitin, D. J. (2014). *El cerebro musical. Seis canciones que explican la evolución humana* (F. López Martín, Trad.). Barcelona: RBA.
- Longueira Matos, S. (2009). Aproximación a las aportaciones de la educación musical al desarrollo de la creatividad en el Sistema Educativo Español. *Revista RecreArte*, 11.
- Longueira Matos, S. (2011). *Educación musical: Un problema emergente de intervención educativa, indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Longueira Matos, S. (2012). Construyendo la convivencia a través de la música. Desarrollo cívico y educación «por» la música. En J. M. Touriñán López, *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 139-170). A Coruña: Netbiblo.
- Longueira Matos, S. (2016). La música como ámbito de educación: Consideraciones para el diseño educativo. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 235-257). Cali (Colombia): REDIPE.
- Longueira Matos, S. (2018). Educar con la música. Aproximación al diseño del ámbito de Educación. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada* (pp. 403-463). Santiago de Compostela: Andavira.

- Longueira Matos, S., & López, J. S. (s. f.). Educación musical. *Ensaio*, 7, 76-83.
- Longueira Matos, S., & Touriñán López, J. M. (2010). La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 196-237). A Coruña: Netbiblo.
- López Melgarejo, A. M. (2017). *El currículo de música en Educación Primaria en España desde 1990 hasta nuestros días: Transformación de Marco Legislativo Nacional al Autonómico*. Universidad de Murcia, Murcia.
- López-Goñi, I., & Goñi Zabala, J. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de educación*, (357), 467-490.
- Malbrán, S. (2007). Las competencias del educador musical: Sí, pero.. *Eufonía: Didáctica de la música*, (41), 37-48.
- Marchesi Ullastres, Á. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, Número extraordinario. “Sociedad lectora y educación”, 15-35.
- Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: Fundación Autor.
- Martínez Berriel, S. (2011). El género de la música en la cultura global. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 15.
- Mateu Luján, B. (2021). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria: Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista española de educación comparada*, (37), 338-354.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Illinois: Northwestern University Press.
- Merriam, A. P. (2001). Usos y funciones. En F. Cruces Villalobos (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 275-296). Trotta.
- Nieto López, E., Callejas Albiñana, A. I., & Jerez García, Ó. (2013). *Las competencias básicas: Competencias profesionales del docente*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Oliva, F., & Henson, T. (1983). Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? En J. Gimeno & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 356-363). Madrid: Akal.
- Orden Hoz, A. de la. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 47-61.
- Oriol, N. (2002). El área de «Didáctica de la Expresión Musical». *Revista de Educación*, 328, 155-166.
- Parcerisa Aran, A. (2007). Las competencias como referente para la práctica educativa. *Eufonía*, 41, 6-16.
- Perrenoud, P. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, 6-7, 87-106.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Noreste.

- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente* (3^a Reimp.). Barcelona: Destino.
- Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia* (Vol. 1). Barcelona: Herder.
- Rodríguez Martínez, A., Olveira Olveira, M. ^a E., & Gutiérrez Moar, M. del C. (2018). Los Programas Universitarios de Mayores como ámbito de educación. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada* (pp. 443-464). Santiago de Compostela: Andavira.
- Saks, O. (2009). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- Santayana, G. (1905). Reason in Art. En *The Life of Reason. The Phases of Human Progress: Vol. Vol. 4*. Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.
- Sarramona, J. (2021). Los objetivos de aprendizaje como indicadores de la calidad educativa. En *Cuadernos para el análisis: Vol. 55. La calidad en la Educación*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Sarramona López, J. (2003a). *Identificació de les competències bàsiques*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Generalitat de Catalunya.
- Sarramona López, J. (2003b). *Identificació de les competències bàsiques en educació artística*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Generalitat de Catalunya.
- Sarramona López, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona López, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 319-334.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional*. Bilbao: Zeta.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Smith, W. (1872). *Art Education: Scholastic and Indutrial*. Boston: James Osgood.
- Sobrino Fernández, M. ^a E. (2017). La música en el sistema educativo: Formación de profesores, la base de la convergencia entre música, formación e investigación. En S. Longueira Matos & L. Touriñán Morandeira, *Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la Educación* (pp. 125-135). Cali (Colombia): REDIPE.
- Touriñán López. (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 141, 9-23.
- Touriñán López, J. M. (1987). *El Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán López, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: El sentido de la competencia profesional. *Teoría de la Educación*, 3, 11-27.

- Touriñán López, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 179-198.
- Touriñán López, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación. *Revista española de pedagogía*, 64(234), 227-248.
- Touriñán López, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: Una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 261-311.
- Touriñán López, J. M. (2010a). Introducción: La educación artística como educación. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (p. XIX-XXVII). A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2010b). La educación artística como ámbito general de educación: Hacia una pedagogía de la expresión mediada. *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogía*, 21, 9-40.
- Touriñán López, J. M. (2010c). La educación artística como ámbito general de educación: Uso y construcción de experiencia axiológica. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 52-83). A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2010d). La educación artística como conocimientos de la educación. Los retos de la investigación pedagógica. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 10-51). A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2010e). La educación artística como disciplina y el conocimiento de la educación institucionalizado. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 2-9). A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2010f). La educación artística en el sistema educativo. Educación «por» las artes y educación «para» un arte. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 84-121). A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: Educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 21, 61-81.
- Touriñán López, J. M. (2013). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE (Ed.), *Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 57-92). Barcelona: Octaedro.
- Touriñán López, J. M. (2014b). *Dónde está la educación: Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2015a). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación* (2ª Ed. (2016)). Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2015b). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. La Coruña: Andavira.

- Touriñán López, J. M. (2015c). Una aplicación de la pedagogía mexoaxiológica: La educación artística como ámbito de educación. En *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación* (2^a Ed. (2016), pp. 333-372). Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2016a). Concepto de educación y construcción de ámbitos: La perspectiva de la Pedagogía Mesoaxiológica. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 21-103). Cali (Colombia): REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2016b). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán López, J. M. (2016c). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. La Coruña: Cedro.
- Touriñán López, J. M. (2017a). Arts-education relationship as a field of education: We must educate with the Arts. En *Art and Design Education: Perspectives, Challenges and Opportunities* (pp. 1-54). New York: Nova Science Publishers.
- Touriñán López, J. M. (2017b). Educación artística común, específica y especializada: Sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación. En S. Longueira Matos & L. Touriñán Morandeira, *Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la Educación* (pp. 1-47). Cali (Colombia): REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2017c). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Cali (Colombia): REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2017d). El concepto de educación: Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Boletín REDIPE*, 6(12), 24-65.
- Touriñán López, J. M. (2017e). La perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía: Construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar intervención. En J. M. Touriñán López, *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación* (pp. 15-119). Cali (Colombia): REDIPE.
- Touriñán López, J. M. (2017f). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2018). La relación artes-educación: Educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. *Boletín REDIPE (Boletín de la Red Iberoamericana de Pedagogía)*, 7(12), 36-92.
- Touriñán López, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: Una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias pedagógicas*, 34, 93-115.
- Touriñán López, J. M. (2020a). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En Á. Medina, A. de la Herrán, & M. C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 199-268). Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED.

- Touriñán López, J. M. (2020b). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2020c). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: La significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación (REINED)*, 18(3), 160-209.
- Touriñán López, J. M. (2021a). Construir educación de calidad desde la pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción. En *Cuadernos para el análisis: Vol. 55. La calidad en la Educación* (pp. 93-120). Barcelona: Horsori Editorial.
- Touriñán López, J. M. (2021b). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 33-84.
- Touriñán López, J. M. (s. f.). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle, & J. L. Villena, *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 287-330). Barcelona: Octaedro.
- Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61(1), 43-60.
- Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. *Educación «por» la música y educación «para» la música. Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181.
- Touriñán López, J. M., Longueira Matos, S., & Rodríguez, A. (2019). Valores educativos comunes y específicos: Análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Boletín REDIPE*, 8(6), 23-49.
- Touriñán Morandeira, L. (2018a). La Música: Un instrumento de creación, de construcción de identidad, de educación y de diálogo de los Derechos Humanos de segunda y tercera generación. En M. de la P. Pando Ballesteros, P. Garrido Rodríguez, & A. Muñoz Ramírez, *El cincuentenario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de la ONU: libro homenaje a la profesora M.ª Esther Martínez Quinteiro* (pp. 1497-1522). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Touriñán Morandeira, L. (2018b). Música, Educación y Nuevas Tecnologías: Fundamentos pedagógicos de la relación. *Educación “por” la música en la formación adulta universitaria a través de las TIC. Boletín REDIPE (Boletín de la Red Iberoamericana de Pedagogía)*, 7(7. Pedagogía, pedagogos y ámbitos de educación), 39-77.
- Tovar Pachón, H. (2012). Las competencias en música. (*Pensamiento*), (*palabra*) y (*obra*), (7), 94-107.
- Vázquez Gómez, G. (2020). Saber para hacer expertos. En *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira Editorial.

Zabalza Beraza, M. Á. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica* (pp. 79-113).

Zabalza Beraza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, (20), 5-32.