

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta



TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO SOBRE EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL
DOCENTE EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL**

Laura E. Riveiro Villodres

Directores:

Dra. María José Latorre Medina

Dr. Francisco Javier Blanco Encomienda

Ceuta, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Laura E. Riveiro Villodres
ISBN: 978-84-1117-319-3
URI: <http://hdl.handle.net/10481/74719>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	18
---------------------------	-----------

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL.....	26
---	-----------

1. LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA PARA PROFESIONALES DE LA MÚSICA OCCIDENTAL A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS	26
2. LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZAS MUSICALES EN ESPAÑA.....	33
3. EL REAL CONSERVATORIO DE MÚSICA MARÍA CRISTINA DE MADRID.....	37
3.1. Primer reglamento interior de 1831	37
3.2. Nueva organización al Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. Real orden de 29 de agosto de 1838	43
3.3. Publicación de los contenidos de cada enseñanza y su distribución por cursos	44
3.4. Creación de la Escuela Nacional de Música.....	48
3.5. Matrícula abierta en todas las materias sin restricción de género	51
3.6. Regreso a la denominación Conservatorio de Música y Declamación.....	52
4. SIGLO XX: COMIENZO DE LA PROPAGACIÓN DE CONSERVATORIOS CON VALIDEZ ACADÉMICA EN EL TERRITORIO ESPAÑOL.....	55
4.1. Validez académica a las enseñanzas elementales de los Conservatorios provinciales.....	55
4.2. Las instituciones de enseñanza musical bajo la influencia de Giner de los Ríos.....	56
4.3. Especialización musical a partir de tres ramas específicas: Maestro compositor, Cantor e Instrumentista	60
4.4. La Segunda República y el intento fallido de transformar los Conservatorios en Escuelas Nacionales de Música.....	62
4.5. “Plan del 42”	63
4.6. “Plan del 66”	65
4.7. Ley orgánica de 1990 (LOGSE): el declive de las enseñanzas profesionales.....	68
4.8. Últimas leyes de educación: LOE y la LOMCE	76

CAPÍTULO II: EL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL..... 84

1. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA.....	84
1.1. Formación inicial y requisitos de acceso para el ingreso en el cuerpo del profesorado de estas enseñanzas	85
1.1.1. <i>Profesorado del “Plan 42”</i>	86
1.1.2. <i>Profesorado del “Plan 66”</i>	89
1.1.3. <i>Profesorado LOGSE</i>	94
1.1.4. <i>Profesorado LOE</i>	98
1.2. Del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) al Máster de profesorado de secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas	102
1.3. El profesorado actual de las enseñanzas de régimen especial.....	107
2. LOS FUTUROS DOCENTES DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL.....	109
3. FUTURO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL	128

CAPÍTULO III: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y CONOCIMIENTO DEL DOCENTE.....132

1. IDENTIDAD PROFESIONAL Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE...132	
1.1. La creatividad.....	142
1.2. Tareas docentes.	144
1.3. La experiencia.....	146
1.4. Competencias.....	147
1.5. Mitos y hándicaps.....	151
2. TIPOS DE CONOCIMIENTO.....152	
2.1. Conocimiento del contenido.....	152
2.2. Conocimiento pedagógico	155
2.3. Conocimiento del currículo.....	158
2.4. Conocimiento didáctico del contenido.....	160
2.5. Conocimiento de los alumnos y de sus características.....	163
2.6. Conocimiento de los contextos educativos.....	164
2.7. Conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.....	166
2.8. Conocimiento en inteligencia emocional.....	167

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO IV: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN173

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	173
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	174
3. OBJETIVOS	176
3.1. Objetivo general	176
3.2. Objetivos específicos	177
4. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	178
4.1. Justificación de la metodología.....	178
4.2. Fases de la investigación	179
5. POBLACIÓN Y MUESTRA	181
5.1. Profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música.....	182
5.2. Profesores de los Conservatorios y Centros Superiores de Enseñanza Musical	187
5.3. Alumnado de los Conservatorios y Centros superiores de enseñanza musical.	194
6. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	198
6.1. Criterios de rigor del cuestionario.....	201
6.1.1. <i>Validez del cuestionario</i>	201
6.1.2. <i>Fiabilidad del instrumento</i>	204
6.2. Análisis de los datos	205

CAPÍTULO V: RESULTADOS.....209

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	209
1.1. Profesorado de las enseñanzas profesionales.....	209
1.1.1. <i>Nivel de acuerdo</i>	209
1.1.2. <i>Formación inicial</i>	222
1.2. Profesorado de las enseñanzas superiores.....	235
1.2.1. <i>Nivel de acuerdo</i>	235
1.2.2. <i>Formación inicial</i>	248
1.3. Alumnado de las enseñanzas superiores.....	262
1.3.1. <i>Nivel de acuerdo</i>	262
1.3.2. <i>Formación inicial</i>	275

2. DIFERENCIAS ENTRE LA VALORACIÓN Y EL GRADO DE FORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS TIPOS DE CONOCIMIENTO.....	289
2.1. Profesorado de las enseñanzas profesionales.....	290
2.2. Profesorado de las enseñanzas superiores.....	295
2.3. Alumnado de las enseñanzas superiores.....	300
3. ANÁLISIS INFERENCIAL.....	305
3.1. Conocimiento del contenido.....	306
3.2. Conocimiento pedagógico	312
3.3. Conocimiento del currículo.....	322
3.4. Conocimiento didáctico del contenido.....	331
3.5. Conocimiento del alumnado.....	339
3.6. Conocimiento del contexto.....	347
3.7. Conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos	354
3.8. Conocimiento en inteligencia emocional	365
4. ANALISIS CLUSTER.....	375
4.1. Profesorado de las enseñanzas profesionales.....	376
4.2. Profesorado de las enseñanzas superiores.....	385
4.3. Alumnado de las enseñanzas superiores.....	393
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	404
1. CONCLUSIONES.....	404
1.1. Profesorado de las enseñanzas profesionales.....	404
1.2. Profesorado de las enseñanzas superiores	410
1.3. Alumnado de las enseñanzas superiores	413
1.4. Semejanzas y diferencias entre los tres grupos de estudio	417
2. IMPLICACIONES.....	418
3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	418
4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	421
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	426
ANEXOS.....	442

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Acceso a la docencia en las enseñanzas profesionales de régimen especial.....	125
Figura 2: Acceso a la docencia en las enseñanzas superiores de régimen especial.....	126
Figura 3: Diseño del enfoque.....	180
Figura 4: Desarrollo de la investigación cuantitativa.....	180

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribución de la muestra por sexo del profesorado de los Conservatorios Profesionales.....	183
Gráfico 2: Distribución de la muestra por edad del profesorado de los Conservatorios Profesionales.....	184
Gráfico 3: Distribución de la muestra por años de experiencia del profesorado de los Conservatorios Profesionales.....	185
Gráfico 4: Distribución de la muestra por departamentos didácticos del profesorado de los Conservatorios Profesionales.....	185
Gráfico 5: Distribución de la muestra según plan de estudios del profesorado de los Conservatorios Profesionales.....	186
Gráfico 6: Distribución de la muestra según los estudios de posgrado del profesorado de los Conservatorios Profesionales.....	187
Gráfico 7: Distribución de la muestra por sexo del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores.....	188
Gráfico 8: Distribución de la muestra por edad del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores.....	189
Gráfico 9: Distribución de la muestra por años de experiencia del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores.....	190
Gráfico 10: Porcentajes de los departamentos didácticos del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores.....	191
Gráfico 11: Porcentajes del plan de estudios del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores.....	192

Gráfico 12: <i>Porcentajes de los estudios de posgrado del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores.....</i>	193
Gráfico 13: <i>Distribución de la muestra por sexo del alumnado de los Conservatorios y Centros Superiores.....</i>	194
Gráfico 14: <i>Distribución de la muestra por edad del alumnado de los Conservatorios y Centros Superiores.....</i>	195
Gráfico 15: <i>Porcentajes de las especialidades del alumnado de los Conservatorios y Centros Superiores.....</i>	196
Gráfico 16: <i>Porcentajes del curso en el que se encuentran el alumnado participante de los Conservatorios y Centros Superiores.....</i>	197
Gráfico 17: <i>Porcentajes de la variable “vocación profesional” de los estudiantes de los Conservatorios y Centros Superiores.....</i>	198

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Categorías del Profesorado a partir del Reglamento de 1831</i>	39
Tabla 2: <i>Horario de clases, métodos y profesorado 1831</i>	42
Tabla 3: <i>Edad mínima para los aspirantes en 1938</i>	44
Tabla 4: <i>Reglamento orgánico del Real Conservatorio de Música y Declamación de 1857</i>	45
Tabla 5: <i>Organización de las enseñanzas en 1861</i>	46
Tabla 6: <i>Especialidades en 1861</i>	47
Tabla 7: <i>Reglamento orgánico de la Escuela de Música y Declamación de 1868</i>	49
Tabla 8: <i>Reglamento orgánico de la Escuela de Música y Declamación de 1871</i>	51
Tabla 9: <i>Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación de 1901</i>	53
Tabla 10: <i>Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación de 1911</i>	58
Tabla 11: <i>Enseñanzas en 1917</i>	61
Tabla 12: <i>Organización Conservatorios de Música y Declamación en 1942</i>	64
Tabla 13: <i>Conservatorios con validez académica en 1996</i>	65
Tabla 14: <i>Reglamento general de 1966</i>	66

Tabla 15: <i>LOGSE 1990. De las enseñanzas musicales de régimen especial</i>	69
Tabla 16: <i>Materias de cada especialidad de las enseñanzas de Grado Superior de 1995</i>	72
Tabla 17: <i>Enseñanzas musicales artísticas en la LOE</i>	77
Tabla 18: <i>Especialidades del Grado Superior a partir de 2010</i>	79
Tabla 19: <i>Categorías del profesorado según el tipo de Conservatorio (Plan 42)</i>	86
Tabla 20: <i>Formación didáctica y pedagógica del profesorado egresado en el Plan 66</i>	90
Tabla 21: <i>Materias de la especialidad de Pedagogía 2010</i>	100
Tabla 22: <i>Comparativas entre los diferentes Cursos de Especialización Pedagógica</i>	105
Tabla 23: <i>Profesorado actual de las enseñanzas musicales de régimen especial</i>	107
Tabla 24: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Real Conservatorio de Música “Victoria Eugenia” de Granada</i>	109
Tabla 25: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias “Eduardo Martínez Torner”</i>	111
Tabla 26: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía de la ESMUC (Escola superior de música de Catalunya)</i>	112
Tabla 27: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio del Liceu</i>	114
Tabla 28: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de Vigo</i>	114
Tabla 29: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares</i>	116
Tabla 30: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de Canarias</i>	117
Tabla 31: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Real Conservatorio Superior de Madrid</i>	118
Tabla 32: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música “Manuel MassottiLittel” de Murcia</i>	119
Tabla 33: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de Navarra</i>	120
Tabla 34: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía en Musikene</i>	121
Tabla 35: <i>Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Castellón</i>	123

Tabla 36: <i>Títulos de Máster homologados por el Ministerio en los Conservatorios y Centros superiores de enseñanza musical</i>	127
Tabla 37: <i>Número de Conservatorios Profesionales y Profesores por Comunidades Autónomas</i>	175
Tabla 38: <i>Número de profesores y alumnos en los Conservatorios y Centros Superiores</i>	175
Tabla 39: <i>Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y prueba de esfericidad de Bartlett</i>	202
Tabla 40: <i>Agrupación en 16 factores</i>	204
Tabla 41: <i>Análisis de la fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach</i>	205
Tabla 42: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del contenido</i>	210
Tabla 43: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento pedagógico</i>	211
Tabla 44: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del currículo</i>	213
Tabla 45: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento didáctico del contenido</i>	214
Tabla 46: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del alumnado</i>	216
Tabla 47: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del contexto</i>	217
Tabla 48: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos</i>	219
Tabla 49: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento en inteligencia emocional</i>	220
Tabla 50: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del contenido</i>	222
Tabla 51: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento pedagógico</i>	224
Tabla 52: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del currículo</i>	226
Tabla 53: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al Conocimiento del contenido</i>	227

Tabla 54:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del alumnado</i>	229
Tabla 55:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del contexto</i>	230
Tabla 56:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y sus fundamentos</i>	232
Tabla 57:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento en inteligencia emocional</i>	234
Tabla 58:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contenido</i>	236
Tabla 59:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento pedagógico</i>	237
Tabla 60:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del currículo</i>	239
Tabla 61:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento didáctico del contenido</i>	240
Tabla 62:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del alumnado</i>	242
Tabla 63:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contexto</i>	243
Tabla 64:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos</i>	245
Tabla 65:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento en inteligencia emocional</i>	246
Tabla 66:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contenido</i>	248
Tabla 67:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento pedagógico</i>	250
Tabla 68:	<i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del currículo</i>	252

Tabla 69: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del contenido</i>	253
Tabla 70: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del alumnado</i>	255
Tabla 71: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del contexto</i>	257
Tabla 72: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos</i>	258
Tabla 73: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento en inteligencia emocional</i>	260
Tabla 74: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del contenido</i>	262
Tabla 75: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento pedagógico</i>	264
Tabla 76: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del currículo</i>	266
Tabla 77: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contenido</i>	267
Tabla 78: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del alumnado</i>	269
Tabla 79: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contexto</i>	270
Tabla 80: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos</i>	272
Tabla 81: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento en inteligencia emocional</i>	274
Tabla 82: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contenido</i>	276
Tabla 83: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento pedagógico</i>	277
Tabla 84: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas las superiores con respecto al conocimiento del currículo</i>	279

Tabla 85: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas las superiores con respecto al conocimiento del contenido</i>	281
Tabla 86: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas las superiores con respecto al conocimiento del alumnado</i>	282
Tabla 87: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas las superiores con respecto al conocimiento del contexto</i>	284
Tabla 88: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos</i>	286
Tabla 89: <i>Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas las superiores con respecto al conocimiento en inteligencia emocional</i>	288
Tabla 90: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento del contenido</i>	290
Tabla 91: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento pedagógico</i>	291
Tabla 92: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento currículo</i>	291
Tabla 93: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento didáctico del contenido</i>	292
Tabla 94: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento del alumnado</i>	293
Tabla 95: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento del contexto</i>	293
Tabla 96: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos</i>	294
Tabla 97: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento en inteligencia emocional</i>	294
Tabla 98: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del contenido</i>	295
Tabla 99: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento pedagógico</i>	296
Tabla 100: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del currículo</i>	297

Tabla 101: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento didáctico del contenido</i>	297
Tabla 102: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del alumnado</i>	298
Tabla 103: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del contexto</i>	298
Tabla 104: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos</i>	299
Tabla 105: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento en inteligencia emocional</i>	300
Tabla 106: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del contenido</i>	300
Tabla 107: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento pedagógico</i>	301
Tabla 108: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del currículo</i>	302
Tabla 109: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento didáctico del contenido</i>	302
Tabla 110: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del alumnado</i>	303
Tabla 111: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del contexto</i>	303
Tabla 112: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos</i>	304
Tabla 113: <i>Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento en inteligencia emocional</i>	305
Tabla 114: <i>Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento del contenido</i>	306
Tabla 115: <i>Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del contenido para cada uno de las variables descriptivas establecidas</i>	307
Tabla 116: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contenido del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	307

Tabla 117: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contenido del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	309
Tabla 118: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contenido del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	311
Tabla 119: <i>Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento pedagógico</i>	313
Tabla 120: <i>Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del pedagógico para cada uno de las variables descriptivas establecidas</i>	314
Tabla 121: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento pedagógico del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	314
Tabla 122: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento pedagógico del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	318
Tabla 123: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento pedagógico del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	319
Tabla 124: <i>Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento currículo</i>	322
Tabla 125: <i>Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del currículo para cada uno de las variables descriptivas establecidas</i>	323
Tabla 126: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del currículo del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	323
Tabla 127: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del currículo del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	326
Tabla 128: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del currículo del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	329
Tabla 129: <i>Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento didáctico del contenido</i>	331
Tabla 130: <i>Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento didáctico del contenido para cada uno de las variables descriptivas establecidas</i>	332
Tabla 131: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento didáctico del contenido del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	332
Tabla 132: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento didáctico del contenido del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	335
Tabla 133: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento didáctico del contenido del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	337

Tabla 134: <i>Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento del alumnado</i>	340
Tabla 135: <i>Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del alumnado para cada uno de las variables descriptivas establecidas</i>	340
Tabla 136: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del alumnado del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	341
Tabla 137: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del alumnado del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	344
Tabla 138: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del alumnado de los alumnos de las enseñanzas superiores</i>	345
Tabla 139: <i>Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los de los ítems del conocimiento del contexto</i>	347
Tabla 140: <i>Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del contexto para cada uno de las variables descriptivas establecidas</i>	348
Tabla 141: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contexto del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	348
Tabla 142: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contexto del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	350
Tabla 143: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contexto del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	352
Tabla 144: <i>Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos</i>	355
Tabla 145: <i>Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos para cada una de las variables descriptivas establecidas</i>	356
Tabla 146: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	356
Tabla 147: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	360
Tabla 148: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	363
Tabla 149: <i>Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento en inteligencia emocional</i>	366

Tabla 150: <i>Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento en inteligencia emocional para cada uno de las variables descriptivas establecidas</i>	367
Tabla 151: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento en inteligencia emocional del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	367
Tabla 152: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento en inteligencia emocional del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	371
Tabla 153: <i>Contraste de diferencias sobre el conocimiento en inteligencia emocional del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	373
Tabla 154: <i>Número de casos en cada conglomerado del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	376
Tabla 155: <i>Centro de los conglomerados del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	377
Tabla 156: <i>Análisis de varianza (ANOVA) del profesorado de las enseñanzas profesionales</i>	380
Tabla 157: <i>Número de casos en cada conglomerado del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	385
Tabla 158: <i>Centro de los conglomerados del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	385
Tabla 159: <i>Análisis de varianza (ANOVA) del profesorado de las enseñanzas superiores</i>	388
Tabla 160: <i>Número de casos en cada conglomerado del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	393
Tabla 161: <i>Centro de los conglomerados del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	394
Tabla 162: <i>Análisis de varianza (ANOVA) del alumnado de las enseñanzas superiores</i>	397

INTRODUCCIÓN

Aunque se puede afirmar que la formación inicial del profesorado ha mejorado, lo cierto es que siempre ha existido una diferencia importante en la formación didáctica y pedagógica del docente de la enseñanza primaria frente a la formación didáctica y pedagógica del profesorado de cualquier otro tipo de enseñanza. Una de las causas por la que esta diferencia sigue acentuada en España es que la pedagogía en la formación de los maestros comenzó a implantarse alrededor de 1930, y hubo que esperar hasta 1970 para que se les exigiese a los docentes de las enseñanzas secundarias algún tipo de formación pedagógica: Pero este requisito fue aún más tardío en el caso del profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial, ya que hasta el año 2002 no se les exigió el Título de Especialización Didáctica.

Todavía hoy en día se tiene la creencia de que los maestros deben poseer más conocimiento pedagógico que el resto de docentes de otros ámbitos o niveles, a los que se les valora más por su formación academicista que por sus recursos didácticos y pedagógicos. Desde el sistema educativo se pretende cambiar esta idea y por eso actualmente para poder optar a cualquier tipo de enseñanza es requisito indispensable que el futuro docente esté en posesión del Título de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Estos hechos junto a mi experiencia durante los 21 años que llevo ejerciendo la docencia como profesora de música en el Conservatorio profesional “Ángel García Ruiz” de la ciudad de Ceuta, me ha llevado en multitud de ocasiones a reafirmar que la labor del profesorado es un eslabón fundamental para la eficacia de la enseñanza. Este fue el motivo principal por el que decidí iniciarme en la investigación sobre la formación inicial de los docentes de las enseñanzas musicales de régimen especial y con ello motivar al estudio

sobre este campo educativo, alcanzar la calidad de estas enseñanzas, y así mejorar tanto mi ejercicio profesional como el de otros docentes.

Como acabamos de argumentar, esta investigación se centra en la figura del profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial, su formación inicial y el conocimiento que éstos deben poseer. El objetivo original de estas enseñanzas era el de formar futuros profesionales de la música (intérpretes, compositores, directores de orquesta...) pero con el transcurso del tiempo, cada vez más, los egresados de estos estudios han terminado ejerciendo como profesores de música, bien en Conservatorios o bien en Institutos de Enseñanza Secundaria. Estos “docentes” se enfrentaban a su ejercicio profesional con una escasa o inexistente formación didáctica y/o pedagógica con el perjuicio que esta circunstancia ocasionaba al alumnado. A pesar de que con la aparición de la LOGSE se incluyeron en estos estudios las especialidades de Pedagogía Instrumental y Pedagogía del Lenguaje Musical, este cambio es reciente y, por tanto, es necesario realizar un estudio sobre la formación inicial y los conocimientos que reciben los futuros docentes de la música.

Esta Tesis Doctoral se divide en dos partes fundamentales:

- La primera parte o exposición, donde desarrollamos la fundamentación teórica plasmada mediante tres capítulos. Para llevarla a cabo hemos realizado un recorrido sobre las instituciones musicales de enseñanza profesional en el territorio español desde sus inicios (capítulo I). Seguidamente nos hemos centrado en los sujetos de estudio (capítulo II), por un lado los profesores de las enseñanzas de régimen especial, haciendo un recorrido histórico de los currículos de la mencionada formación docente y requisitos para acceder a la docencia; y

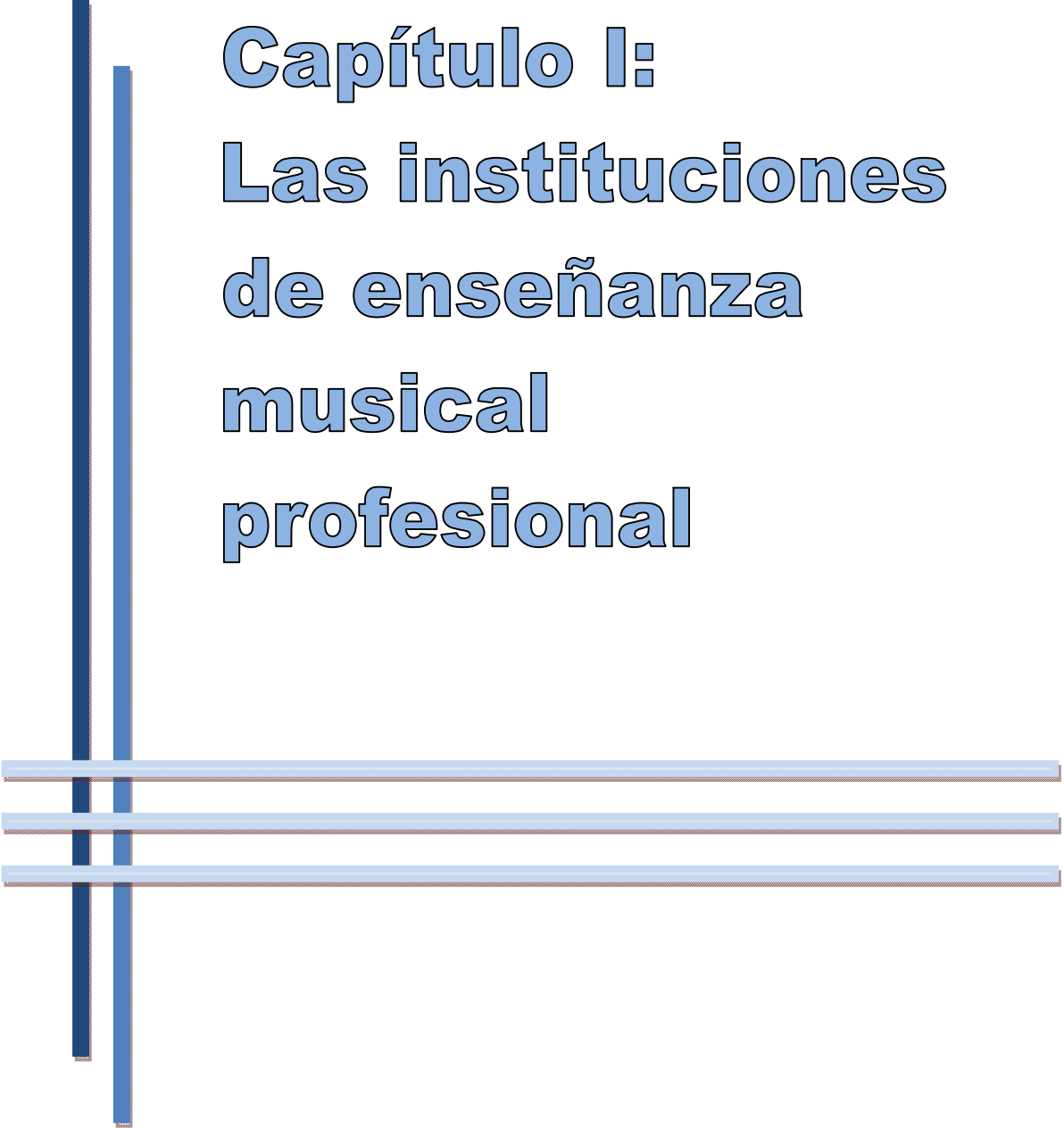
por otro del alumnado actual de las enseñanzas superiores, los futuros docentes de estas enseñanzas musicales. Por último analizamos la identidad profesional y qué tipos de conocimiento se consideran base para la enseñanza (capítulo III).

- La segunda parte o desarrollo, en esta mostramos los análisis empíricos llevados a cabo. En primer lugar planteamos el problema y contexto de la investigación junto con los objetivos y metodología utilizada (Capítulo IV). A continuación reflejamos los resultados de los análisis realizados (capítulo V). Por último recogemos las conclusiones, las implicaciones, las limitaciones y una serie de nuevas cuestiones que podrán llegar a convertirse en futuras líneas de investigación sobre este contexto educativo (Capítulo VI).



Primera parte

Marco teórico



Capítulo I: Las instituciones de enseñanza musical profesional

CAPÍTULO I: LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL

Afortunadamente, gracias a fuentes pictóricas y escritas, podemos confirmar la existencia de la Música y de su enseñanza desde casi el origen de la humanidad. En este capítulo haremos un recorrido por las instituciones que se han dedicado a la enseñanza musical de carácter profesional, centrándonos finalmente en el primer Conservatorio de Música de España, cuyas enseñanzas fueron paradigma del resto de instituciones del territorio español hasta los inicios del siglo XX, a partir de entonces los decretos y leyes afectaban a todas las instituciones musicales que poseían validez académica.

1. LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA PARA PROFESIONALES DE LA MÚSICA OCCIDENTAL A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS

La enseñanza de la música en la historia occidental se ha basado en dos campos fundamentales (Pérez Prieto, 2014):

- La enseñanza musical dentro de la educación general
- La enseñanza musical como conocimiento especializado. Este campo, ha tenido dos enfoques posibles.
 - o La enseñanza musical para aficionados.
 - o La enseñanza musical para profesionales.

Como nuestro estudio se centra en las enseñanzas musicales de régimen especial, y estas tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad que garantice su cualificación como futuro profesional de la música (LOMCE, 2013), nos centraremos en la enseñanza musical como conocimiento especializado y más concretamente en las instituciones que han llevado a cabo esta enseñanza a lo largo de la historia.

Aunque no podemos concretar con exactitud cuáles fueron los comienzos de la música, los hallazgos de instrumentos “musicales” y de pinturas rupestres que se

remontan a la era paleolítica, nos confirman que el origen de la música está unido a los inicios de la humanidad. En las civilizaciones avanzadas antiguas como Mesopotamia, Palestina, Egipto, India o China, la música estaba fundamentalmente ligada al culto (Michels, 1991) y la adquisición de los conocimientos musicales siempre estuvo presente junto al aprendizaje de otras materias, este aprendizaje se realizaba mediante imitación y transmisión oral (Querol, 2017).

Existen dos pilares para todo tipo de conocimiento que la humanidad siempre ha tenido presente: Grecia y Roma. Comotti (1977) hace referencia a los filósofos griegos Damón, Platón y Aristóteles como defensores de la educación musical para la formación de la persona, aunque en aquella época el término *mousiké* englobaba el arte del sonido junto al de la poesía y la danza. Menciona también la creación de las primeras escuelas de música como las fundadas en Esparta en el siglo VII a. C, donde instruían a los muchachos y las doncellas; las que florecieron también en la época Helenística preparando a los jóvenes para una actividad musical específica; o el thíasos (lugar de culto a Afrodita en Lesbos) principal instrumento para la educación de las doncellas antes de su vida matrimonial, formándolas principalmente en la música, la danza y el canto. Pérez Prieto (2014) nos habla de la existencia de una escuela de formación especializada, profesional y virtuosística del aulos, en el siglo V a. C. en la ciudad de Tebas.

En Roma, según el filósofo e historiador Plutarco (50-125 d.C.), también existieron instituciones dedicadas a las enseñanzas musicales, como el *Collegium tibicinum romanorum*, establecido por el rey Numa, que sería reemplazado en la República y comienzos del Imperio por un *Collegium tibicinum* el *fidicinum* (dedicados al estudio del oboe y la lira). (Sarget, 2000)

El compendio sobre Historia de la música occidental de Grout y Palisca (1984) nos confirma:

Muchos pasajes de los escritos de Cicerón, Quintiliano y otros escritores son prueba fehaciente de que la familiaridad con la música o, por lo menos, con los términos musicales, era considerada como parte de la educación de una persona cultivada, de igual

modo que se esperaba que este tipo de persona fuera capaz de hablar y escribir griego (p.36).

En el Medievo la educación es acaparada por la iglesia. Hacia el siglo VIII en Roma existía una *schola cantorum*, grupo determinado de cantores y maestros a quienes se confiaba el adiestramiento de niños y hombres para hacer de ellos músicos eclesiásticos (p. 45).

Los centros de educación eran los monasterios y las escuelas vinculadas a las iglesias catedrales. En los monasterios, la instrucción musical era primordialmente práctica, salpicada de temas no-musicales de categoría elemental. (...) A los estudiantes se les enseñaba a cantar los intervalos, memorizar los cantos y, más adelante, a leer música (p. 87).

En los siglos XI y XII aparece la figura del ministril o músico instrumentista. Solían estar al servicio de reyes o de nobles, ofreciéndoles sus interpretaciones musicales en las celebraciones, y también desarrollando la función de docente para aprendices del oficio y nobles interesados en aprender la práctica instrumental como entretenimiento social. A partir del siglo XII, los ministriles se asociaron en gremios con la finalidad de organizar y controlar el trabajo y además regular la formación profesional de este oficio (Pérez Prieto, 2014).

A comienzos del siglo XV la importancia de la educación musical comienza a ser reconocida en otros ámbitos diferentes al eclesiástico. Se constituye una escuela de canto en la basílica de San Marcos, por aquel entonces era la capilla privada del dux y no una sede de la autoridad religiosa. Se decretó que ocho niños venecianos fuesen formados en el canto por los propios cantores de la basílica. Este hecho deja claro el valor educativo que la música tenía para el gobierno, consolidándose posteriormente con la creación de bases económicas para el funcionamiento regular de escuelas de música en las principales catedrales del Véneto (Gallo, 1983).

Gallico (1978) haciendo referencia a la música “flamenca” (corriente musical homogénea del Renacimiento europeo, análoga a las artes plásticas originaria de Borgoña y los Países Bajos de aquella época) de mediados del siglo XV, expone que el aprendizaje de los músicos se iniciaba en las escuelas eclesiásticas de Cambrai y Lieja donde iban como *Pueri Cantores*. Posteriormente en edad adulta continuaban sus

estudios en la universidad, para después ser destinados a un cabildo de la catedral o una capilla señorial. Los estudiantes más sobresalientes llegaban al cargo de *Magister Capelle* (compositor, superintendente, director, profesor, organizadores y elaborador de repertorio). A través de la descripción de un plan de estudios que realiza el teórico Adrian Petit Coclico (citado en Atlas, 1998, p.55) en su tratado *Compendio musices* de 1552 basándose en lo aprendido con Josquin Desprez, nos hacemos una idea de cómo era la educación en estas escuelas:

[Un niño de coro]...se aplicará a aprender...la mano musical o escala...y pronto reconocerá cada uno de los símbolos de las claves; inmediatamente después, empezará a practicar la solmisación en canto llano o canto gregoriano, y a pronunciar las sílabas musicales y sus combinaciones por su orden. A esto añadirá el conocimiento de los ocho modos...Seguidamente, reconocerá sus signos, cantidad y valores, y poco después, las formas de las notas, las ligaduras, los puntos, los silencios; a continuación, las proporciones, mayor y menor, la aumentación, la disminución, la imperfección, la alteración, la síncopa, al mismo tiempo que los pulsos y determinadas proporciones de utilidad...Entonces empezará a cantar, no sólo como [la música] está escrita sino también con ornamentos, y a pronunciar con habilidad, suavidad y sentido, a entonar correctamente y a colocar cualquier sílabas en el lugar que le corresponda bajo las notas correctas...cuando se ha aprendido bien todo esto que acabo de indicar, se puede haber aprendido también contrapunto y composición.

Siguiendo con el estudio de Atlas (1998), entre finales del siglo XV y principios del XVI comienzan a emerger en Italia una serie de academias que surgieron como reuniones informales entre intelectuales de la nobleza para debatir sobre temas sobre filosofía, teatro y música contemporánea. Algunas de ellas se especializaron en música, la más importante fue la *Accademia Filarmonica* de Verona, fundada en 1543 contaba con un director musical que por un salario anual de treinta ducados tenía que impartir todas las tardes clases de música a todos sus miembros; también se le exigía la creación de música para los poemas de los miembros; y estas composiciones se convertían en propiedad de la academia. En poco tiempo, los conciertos organizados por la academia se convirtieron en los de mayor prestigio entre el resto de organizaciones de este tipo. Esta academia fue en el año 1770 anfitriona de Mozart y sigue vigente en la actualidad.

Llegamos al siglo XVII a través de un testimonio del castrato Giovanni Andrea Angelini Bontempi sobre la educación musical a mediados de este siglo (citado en Bianconi, 1982, p. 60):

Las escuelas de Roma obligaban a los discípulos a emplear cada día una hora en cantar cosas difíciles y molestas, para la adquisición de la experiencia; otra, en el ejercicio del trino, otra en el ejercicio de los pasajes [melismas]; otra en los estudios de las letras; y otra en los amaestramientos y ejercicios del canto, y bajo la audición del maestro, y delante de un espejo, para acostumbrarse a no hacer algún movimiento inconveniente, ni de cintura, ni de frente, ni de cejas, ni de boca. Y todos éstos eran los empleos de la mañana. Después del mediodía se empleaba media hora en el perfeccionamiento correspondiente a la teoría; otra media hora en el contrapunto sobre el cantusfirmus; una hora en recibir y poner en obra los documentos [las enseñanzas] del contrapunto sobre el papel [partitura]; otra en los estudios de las letras; y el resto del día en ejercitarse en el sonido del clavicémbalo, en la composición de cualquier salmo o motete o cancioneta o cualquiera clase de cantinela, según la disposición. Y estos eran los ejercicios ordinarios de aquel día en el cual los discípulos no salían de casa. Los ejercicios luego fuera de casa eran el ir muchas veces a cantar y oír la respuesta de un eco fuera de la Porta Angélica, hacia Monte Mario, para hacerse, pues, por sí mismo de sus propios acentos; el ir a cantar casi todas las músicas que se hacían en las iglesias de Roma; y el observar la manera de canto de tantos insignes cantores que florecían en el pontificado de Urbano VIII, el ejercitarse sobre ellas y el dar las razones al maestro, cuando se retornaba a casa: el cual luego, para grabarle aún más en la mente de los discípulos, hacía allí los necesarios discursos y daba las necesarias advertencias. Estos han sido los ejercicios y esta la escuela que, sobre la música armónica [la música de arte], nosotros hemos tenido en Roma con Virgilio Mazzochi, profesor insigne y maestro de capilla de San Pedro en el Vaticano.

Es en el siglo XVII cuando aparece la institución que hoy conocemos con el nombre de Conservatorio. El origen se encuentra en los grandes hospicios-conservatorios metropolitanos de Venecia y Nápoles. En Venecia l'Ospedaletto, la Petày Mendicanti; y en Nápoles S. Maria di Loreto, S. Onofrio, S.Mari della Pietàei Turchiniy Poveri de Gesù Cristo. Aunque fueron fundados en el siglo XVI fue durante el siglo XVII cuando la música comenzó a implantarse de forma regular. En Venecia la actividad

musical era exclusivamente interna, las huérfanas, una vez casadas renunciaban a cualquier actividad profesional, y las jóvenes patricias que eran enviadas a estudiar a la Piedad para instruirse en la música, sólo hacían de ella un uso doméstico y no público. Al contrario en los hospitales de Nápoles se forjaban cantantes virtuosos, maestros de música y maestros de capilla. Se admitían estudiantes externos porque servían de sustento económico para estas instituciones y aunque esto provocaba una masificación del número de estudiantes, la instrucción aunque sumaria era eficiente, mantenida normalmente por tres maestros para todo (uno para el canto, el cémbalo y el contrapunto; otro para los instrumentos de arco; y uno para los vientos). El colegio germano-hungaro de Roma, de los jesuitas, poseía un nivel pedagógico alto y también una estructura didáctica de grandes proporciones.

En París la enseñanza de la música profesional no se daba en los organismos pertenecientes a la Iglesia, sino que eran enseñanzas individuales pero regidas por una corporación de músicos, la confraternidad de Saint-Julien des Menétriers. La gestión de la instrucción musical pasaría a manos de Luis XIV, a la Académie Royale de Musique, y de esa manera concentrar la actividad musical en torno a la capital, a la corte y al soberano, por lo que el presupuesto musical público era muy fuerte. En Londres, se produce una rivalidad entre los músicos de la ciudad y los del rey para hacerse con el monopolio de la enseñanza y el ejercicio público de la música. Esta situación desembocó en la aparición de afortunados manuales de didáctica musical, de estudio veloz y autodidáctico, eran obras de dos impresos musicales, con la finalidad de alentar el consumo doméstico de la música y por tanto, ampliar su clientela habitual. Las universidades de Oxford y Cambridge ofrecían hasta comienzos del siglo XVI un doctorado en música, obtenido, entre otros por el laudista John Dowland. (Bianconi, 1982)

Para Basso (1977) El objetivo de las escuelas musicales del siglo XVIII era la búsqueda de una finalidad didáctica que aumentase el número de alumnos. En los siglos anteriores las instituciones musicales habían sido de carácter privativo, (*SholaeCantorum, Maîtrises, PueriCapellae o Dantoreigesellshaftern*) pero en esta nueva centuria pasaron a ostentar titularidades públicas. En las ciudades alemanas la enseñanza musical empezó a ser pública y los gastos corrían a cargo del presupuesto

municipal, los organistas de las iglesias atendían la educación de los alumnos noveles. En este mismo siglo surgen unas academias enfocadas a una clientela diferente, los diletantes, eran aficionados a la música sin pretensiones profesionales. Una de estas organizaciones fue *Collegia música o el Collegium musicum* fundado por Telemann en Leipzig en 1702 y que años más tarde sería dirigida por Bach, esta institución impulsó la gran vida musical de la ciudad.

Pérez Prieto (2014) nos habla de la fundación en Francia en el año 1784 de la *École Royal Chant et Declamation* que seguía los modelos de los conservatorios de Nápoles y Venecia. En 1792 se fundaría el Institut National de Musique que tres años después se convertiría en Conservatorio Nacional de Música, siendo el primer centro público moderno de enseñanza musical europea con unos nuevos objetivos, métodos y financiación del estado a diferencia de las instituciones italianas. Basándonos en el estudio de Jorquera (2005), entre los nuevos métodos originados en el Conservatorio francés, hubo dos que se han mantenido hasta la actualidad: el estudio de la técnica mediante la realización de ejercicios muy analíticos, pero descontextualizados (escalas, acordes y arpeggios) sin formar parte de la música real; y el aprendizaje del solfeo, que se producía antes del aprendizaje práctico y se fundamentaba en nombrar notas sin cantarlas alejándose bastante de lo que se había hecho en épocas anteriores.

En 1806 el *Conservatoire Nationale de Musique* contaba con 40 departamentos entre cuyos miembros se encontraban importantes compositores, formando a más de 400 estudiantes. Esta institución sirvió de modelo a otros Conservatorios que fueron fundados en el resto de Europa: Praga (1811), Viena (1817), Londres (la Royal Academy of Music, 1822), Milán (1824) y España (1830). En 1843 se constituyó uno de los conservatorios más influyentes del siglo XIX, el de la ciudad de Leipzig, allí se formaron grandes músicos provenientes no sólo de Alemania sino también de Escandinavia, Gran Bretaña e incluso Estados Unidos. La proliferación de Conservatorios fue un continuo en las décadas posteriores, en Munich, Berlín, Dresde, Frankfurt, Weimar y Hamburgo y en 1860 abrieron sus puertas los Conservatorios de San Petersburgo y Moscú: En esta década también florecieron en Estados Unidos abundantes instituciones musicales de carácter privado, destacando en Chicago, Cleveland, Boston, Oberlin y Filadelfia. Los Conservatorios de Florencia, Turín, Venecia y Roma se originaron en las décadas de

1860 y 1870. Los británicos Trinity College of Music y el Royal College of Music en 1872 y 1883 respectivamente (Sadie & Lathan, 2000).

2. LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZAS MUSICALES EN ESPAÑA

Para hablar de la historia de las instituciones que se han dedicado a la enseñanza profesional de la música comenzaremos a partir del siglo XVIII, ya que anteriormente a este siglo la formación musical de los cantores, instrumentistas y compositores se había llevado a cabo en los centros y organismos religiosos. El estudio de Sarget (2000) sobre la historia de la educación musical, nos presenta una relación de las instituciones españolas dedicadas a la enseñanza musical antes del siglo XVIII:

- Monasterios: como el Escorial, cuya capilla musical se nutría básicamente de los propios monjes, contratando eventualmente a músicos ajenos al mismo (Capdepón,1993); el de la Encarnación y las Descalzas Reales, ambos en Madrid; y el de Guadalupe en Extremadura, cuyos discípulos provenían de dos colegios-seminarios que existían desde el siglo XVI.
- Abadías: como la de Montserra en Barcelona, que contaba con una de las escolanías más antiguas de todo el país.
- Capillas catedralicias: como la de Salamanca, con un colegio de unas de veinticinco palzas; la de Toledo; Santiago de Compostela; Ávila; las del Pilar y la Seo de Zaragoza; Palencia; Valladolid, León; Oviedo; Pamplona; Barcelona; Valencia; Sevilla (dónde se eximió al Maestro de capilla de la educación y enseñanza de los seises¹, nombándose un “maestro de seises”); la de Málaga; Granada (ciudad que también contaba con una Capilla real); Córdoba o Las Palmas de Gran Canaria.
- Colegiatas: como la de Medina del Campo en Asturias o la de Jerez, Osuna, Olivares y Antequera en Andalucía; y Colegiatas reales: en Alquézar, Montearagón y Roda de Isabena.

¹Los seises eran una agrupación de diez niños que realizaban una danza sagrada delante del Santísimo de la Catedral de Sevilla en la Octava del Corpus, en la Inmaculada Concepción y en el Triduo de Carnaval.

- Colegios: como el Corpus Christi en Valencia (conocido como “del Patriarca”).
- Santuarios: como el de Aránzazu en el País Vasco, el cual recogía en sus estatutos de 1719 la dedicación exclusiva de los niños de la capilla musical (denominados donados) al canto y al estudio de algún instrumento útil para el acompañamiento.

En el mismo estudio de Sarget (2000) se expone que los hechos que motivaron en el siglo XIX, que el eje de la educación musical en España pasara de los centros religiosos a las primeras instituciones públicas como los Conservatorios, fueron dos:

- Por un lado la desamortización de Mendizabal, a partir de la cual se clausuraron numerosos conventos y capillas musicales.
- Por otro, el progreso de la burguesía, cuyas preferencias musicales hacia la música de cámara, la sinfónica y la ópera, elevó la música profana por encima de la religiosa.

Es en este ambiente es donde surgieron los Liceos, Academias y organismos cuya finalidad era la enseñanza, promoción y difusión de la música y sus miembros solían ser aficionados burgueses y músicos profesionales. (Pérez Prieto, 2014). Estas instituciones fueron los antecedentes de los primeros Conservatorios que se fundaron en España en el siglo XIX. En palabras de De la Rosa (2014) la enseñanza musical en España se desarrolló en tres sectores civiles:

- Público, a cargo del Estado, ayuntamientos o diputaciones provinciales (conservatorios, reales academias o academias de artes, colegios y escuelas públicas).
- Societario, bajo la tutela de sociedades significativas o relevantes como liceos y ateneos.
- Privado, de entornos reducidos, familiar o profesional, estos serían las academias o las clases particulares.

Desde 1799 la formación musical formó parte del currículo de enseñanzas que se ofertaban en el Real Seminario de Nobles de Madrid, por lo que se considera el primer

organismo no religioso, que valoró la adquisición de conocimientos musicales como parte fundamental de la educación. Esta institución se encargaba de la educación de jóvenes de clase alta, recibiendo entre otras materias las enseñanzas de violín y de piano (citado por Gómez Amat en Martín, 2005)

Basándonos en los datos recopilados por Robledo (2000), en 1810 Melchor Ronzi, empresario de compañías de ópera y de baile; e instrumentista y director, propuso al rey de España José I, la creación de un Conservatorio mediante un manuscrito cuyo título era: "Plan para instalar un colegio o conservatorio de música vocal e instrumental, dedicado al rey nuestro señor D. Josef Napoleón I". Resumiendo las ideas principales en las que fundamentó su proyecto fueron:

- Enseñanza gratuita para 24 alumnos instrumentistas (12 varones y 12 mujeres) y otros 24 alumnos de canto (igualmente, 12 varones y 12 mujeres).
- El profesorado estaría compuesto por los miembros de una orquesta (16 violines, 4 violas, 4 violonchelos, 4 contrabajos, 2 oboes, 2 clarinetes, 2 flautas, 2 fagotes, 2 trompas, 2 trompetas, 2 trombones, 1 arpa y 1 maestro al piano, además de 4 cantantes y 1 maestro de baile) propia de la institución junto con un profesor y una profesora de canto.
- El coste económico del Conservatorio se mantendría mediante la subscripción de 300 abonados, a los que se les ofrecería mensualmente dos conciertos de música vocal e instrumental y dos bailes.
- El conservatorio debía ubicarse en un edificio donde además de las aulas necesarias y otras dependencias, se pudiera contar también con un salón de conciertos con capacidad para unas trescientas personas sentadas (abonados). El lugar pensado por Ronzi fue el convento de la Victoria de la Puerta del Sol, actualmente desaparecido.
- A estas características añadía también la novedad de una imprenta de música vocal e instrumental con el fin de imprimir los métodos de estudio, no sólo para uso de los alumnos, sino también para la venta a todo el público, de esta manera se conseguiría otra fuente de ingresos para la institución.

- Otro aspecto llamativo sería el contar con dos salas recreativas (una para juegos de naipes y otra con una mesa de billar), una cafetería y un restaurante.

Estas características definitorias del proyecto de Ronzi nos confirman que prevalecía el fin empresarial sobre el pedagógico, lo que nos llevaría a pensar en la creación de una especie de sociedad filarmónica más que de un conservatorio. Se desconoce porque esta idea no llegó a materializarse, aunque se especula que por el poco interés del gobernador y por la carencia de medios económicos.

Tras el intento fallido de Ronzi, en 1816 el compositor José Nono, compositor e intérprete, obtuvo el permiso real para establecer un Conservatorio de Música en Madrid que permanecería abierto hasta 1822, cuando tuvo que cerrar sus puertas debido a la inestabilidad política. Esta institución se caracterizaba por ofrecer unos precios muy económicos sólo para alumnado masculino y en él se impartían las enseñanzas de teoría de la música, canto, composición y violín. En 1828 volvería abrir de nuevo sus puertas pero por otro corto periodo, este duraría hasta 1833 cuando José Nono ingresó como profesor numerario de solfeo en el Real Conservatorio de Música María Cristina (Cuervo, 2012)

El único Conservatorio que durante todo el siglo XIX impartió estudios oficiales y, por tanto, se convirtió en paradigma de la educación musical nacional, fue el Real Conservatorio de Música María Cristina, creado el 15 de julio de 1830 mediante Real Orden, gracias al gran interés por la música que tenía la Reina María Cristina de Nápoles, cuarta esposa de Fernando VII. La Reina era intérprete de arpa y Canto; instruida en la tradición operística italiana y con una estrecha relación con el que fue el primer director de esta institución, el cantante y compositor Francesco Piermarini. Justificaron su creación aludiendo a las ideas que los antiguos sabios y filósofos aportaron sobre los beneficios de la música y su estudio, así como la importante materia prima musical que existía en España, que si era cultivada, produciría célebres profesionales al mismo nivel que en otros países y con ello contribuirían al desarrollo económico del país.

3. EL REAL CONSERVATORIO DE MÚSICA MARÍA CRISTINA DE MADRID

La primera ordenación legislativa de los Conservatorios de Música en España aparece con el Reglamento interior para el Gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música María Cristina en 1831. Hasta 1905, el único centro oficial del Estado con validez académica reconocida a sus estudios fue el Conservatorio de Madrid (de los Reyes Marzal, 2010), por ello comenzaremos realizando un análisis de los diferentes reglamentos que afectaron a este Conservatorio hasta los inicios del siglo XX.

3.1. Primer reglamento interior de 1831

El gobierno del Real Conservatorio, era ejercido por un Director nombrado por S. M, de esta manera todo lo concerniente a los puestos del profesorado, empleados y alumnado era propuesto por el mismo Director, siempre bajo la aprobación de S. M., mediante la Secretaría de Estado y del Despacho de Hacienda. Además de llevar el control de todo el funcionamiento del Conservatorio, al final de cada mes debía enviar al Ministro un informe sobre los alumnos, donde aparecieran las altas o bajas, la especialidad instrumental de cada discípulo externo y el estado de los progresos de cada uno de ellos. Igualmente debía añadir al informe el comportamiento de Maestros y Empleados.

Las plazas con las que contaba el Real Conservatorio nombradas por S.M., eran:

- Un Secretario de Dirección, su labor consistía en redactar las actas de las juntas deliberativas, se hacía cargo de la correspondencia oficial, custodia e índices de expedientes, del libro de orden diaria, traducir del italiano al español todo lo que le ordenase el Director, además de las cuestiones propias de la oficina. Junto con estos quehaceres, el secretario también tenía la obligación de enseñar a las alumnas a leer, escribir, lengua castellana, aritmética y geografía.
- Un Administrador, encargado de todo lo concerniente a las cuentas de la institución.

- Un rector espiritual, dedicado a la instrucción religiosa y moral de los alumnos y a la vigilancia de su aprovechamiento y conducta. También sería el encargado de impartir las enseñanzas de Geografía e Historia sagrada y profana.
- Para el departamento de las alumnas se contaba con una Directora, una Subdirectora, una Ayudanta y una Guardarropa. La Directora, además de instruir a las alumnas en la buena moral, modales urbanos, y demás requisitos propios del sexo, y de facilitarles con la lectura y el uso la buena pronunciación de la lengua italiana, debía velar por el cumplimiento de las instrucciones dadas por la Dirección a la Subdirectora, Ayudanta, Guardarropa y demás Empleadas en el departamento de las alumnas; haciendo que las mencionadas e incluso las mismas alumnas, cuando se lo permitían sus ocupaciones, cosieran y plancharan las ropas del uso del Conservatorio. La Subdirectora instruía a las alumnas en las labores propias de su sexo, y en la historia sagrada, presidía los estudios de las alumnas en todas las salas o clases, las acompañaba en los paseos, comía con ellas, y pernoctaba en el mismo dormitorio que las alumnas; era la responsable de todo lo acontecido en el departamento de las alumnas y debía informar constantemente a la Dirección. La Ayudanta debía auxiliar a la subdirectora en todos sus cargos, tenía en su poder la llave del departamento, siendo responsable de la puerta, del libro de entrada y salida de los Maestros, y daba parte todas las noches al Director de las personas que habían entrado o solicitado la entrada en el mismo departamento, y por qué motivo. La Guardarropa llevará un registro de todos los objetos que le sean entregados por el Administrador y estará bajo las órdenes de la Directora en cuanto al cuidado de los mismos.
- Un Maestro de composición, que además de las enseñanzas pertinentes a su materia, debía componer para el Conservatorio algunas obras de música instrumental o vocal y en los casos de ausencia del Director, le sustituiría en su autoridad y responsabilidad gubernativa.

- Uno de piano y acompañamiento (nombrado en ocasiones como clave y acompañamiento), también con la obligación de componer piezas de música para el Conservatorio y sustituir al Director cuando le fuese ordenado.
- Uno de violín y viola.
- Uno de solfeo.
- Uno de violonchelo.
- Uno de contrabajo.
- Uno de flauta, octavín y clarinete.
- Uno de oboe y corno inglés.
- Uno de fagot, uno de trombón.
- Uno de trompa, uno de clarín y clarín de llave.
- Uno de harpa.
- Uno de lengua castellana, que ejercía igualmente de secretario de la Dirección.
- Uno de lengua italiana.
- Uno de baile.

Existían dos categorías de profesores diferenciadas fundamentalmente por las funciones que ejercían, lo mostramos en la tabla 1.

Tabla 1: *Categorías del Profesorado a partir del Reglamento de 1831*

Categoría	Requisito de acceso	Funciones
Honorario o Adicto facultativo	Aficionados de ambos sexos con conocimientos y mérito sobresaliente en la práctica de la música.	Podían participar en la orquesta del Centro y desempeñar un papel consultivo en la Junta Facultativa
Propietarios	El título de Profesor-discípulo del Real Conservatorio tiene preferencia pero no es un requisito indispensable Méritos artísticos y compositivos eran la vía de acceso más utilizada	Encargados de las enseñanzas impartidas en el Conservatorio

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento 1931 (Sarget, 2001)

Todos los Maestros debían anotar diariamente en la lista de sus alumnos las faltas de asistencia y faltas de puntualidad. Los métodos utilizados para las diferentes asignaturas eran presentados por los Maestros y tenían que ser previamente aprobados por el Director.

Los órganos de funcionamiento del Conservatorio eran dos:

La Junta general presidida por el Director, formada por todos los Maestros y empleados de Real nombramiento. Tenía por objeto el hacer y dejar consignada en el libro de actas la aclamación de Adictos de honor del Conservatorio que debía elevarse en su nombre a S.M. por medio del Director, a quien pertenecía la iniciativa; y presentar los exámenes teóricos para premios.

La Junta facultativa compuesta por el Director, el Maestro de composición, el de piano, y el de violín. Su función consistía en juzgar los ejercicios prácticos y oposiciones de los alumnos para proponer a S. M. los premios anuales; hacer y dejar consignada en el libro de actas la aclamación de adictos facultativos, de Maestros honorarios y de Profesor-discípulo del Conservatorio que debe elevarse en su nombre a la aprobación Real por medio del Director Presidente, a quien pertenece exclusivamente la iniciativa; informar al Director acerca de los métodos y de cualquier otro objeto de la profesión, para lo cual el Director podrá recurrir a otros Maestros del Conservatorio, sean propietarios u honorarios; Votar en secreto los premios que deban resaltar de los exámenes facultativos de música los cuales igual que en la votación concurrirán todos los Maestros.

Los alumnos que podían cursar estudios en el Conservatorio era:

1. Gratuitos de ambos sexos, internos.
2. Auxiliados de ambos sexos, externos.
3. Pensionistas o contribuyentes de ambos sexos, de solo educación facultativa, externos.
4. Gratuitos de ambos sexos, de solo educación facultativa, externos.
5. Medios pensionistas de ambos sexos de toda educación, que solo pagan alimento y equipo, internos.

6. Contribuyentes de ambos sexos, externos.

Para poder optar a estas enseñanzas los alumnos debían presentar los siguientes documentos: Una fe de bautismo, en la que acreditasen no tener menos de 12 años ni exceder de los 15 (internos), de 15 a 18 años (externos); Una certificación del Cura párroco en que justificase pertenecer a familia pobre (gratuitos o auxiliados), pero de conocida honradez, que estuviesen impuestos en los dogmas de la religión, y que hubiesen dado pruebas de buena índole; otra certificación de un Maestro de música hábil e imparcial, que acreditase que el aspirante tiene buena disposición para el canto; otro certificado médico que asegurase que estaba vacunado y que gozaba de buena salud; y una acreditación del Alcalde del cuartel o de la Justicia del pueblo, en que conste que los padres o tutores de los aspirantes eran fieles y leales vasallos de S.M.

Como el elemento esencial de la buena “ejecución” de la Música era la exactitud, unidad y repetición exclusiva de las lecciones determinadas para la enseñanza, estaba prohibido a todo alumnos del Conservatorio el practicar sin expreso permiso del Maestro ni con la voz, ni con los instrumentos, aunque fuese a pretexto de estudio o de ejercicio de agilidad, ni un solo compás ajeno de las lecciones que les estaban señaladas, o de las que ya habían pasado. Esta falta de reiterarse podía terminar con la expulsión del alumno de estas enseñanzas.

Los alumnos de todas las especialidades ganaban a la finalización de sus estudios mediante un acto formal de oposición el título de Profesor discípulo del Real Conservatorio. Igualmente tenían la posibilidad de asistir gratuitamente a la orquesta del mismo, siempre que para ello hubiesen sido invitados.

Según la síntesis del estudio de Sarget (2001) existían dos tipos enseñanzas:

- La enseñanza musical para aficionados
- La enseñanza musical para profesionales.

Las enseñanzas que se impartían eran:

- Composición

- Instrumentos de cuerda: Piano y Acompañamiento, Violín y Viola, Violonchelo, Contrabajo, Arpa y Canto.
- Instrumentos de viento: Flauta, Octavín y Clarinete, Oboe y Corno Inglés, Fagot, Trompa, Clarín y Clarín de llave, Trombón.
- Asignaturas: Solfeo, Lengua Castellana, Lengua Italiana, Baile, Geografía, Historia sagrada y profana y Aritmética.

El reglamento destacaba la formación de cantantes de ópera, mostrando el interés de la Reina María Cristina y del director de la institución Francisco Piermarini. Como hemos mencionado existía la asignatura de Baile, esta sería el origen de la especialidad de Danza. Y también la enseñanza de la Declamación, lo que en la actualidad conocemos con el nombre de Arte dramático.

En la tabla que aparece a continuación plasmamos los horarios, métodos y los profesores titulares de cada materia.

Tabla 2: Horario de clases, métodos y profesorado 1831

Clases	Horas de clases	Días de clases	Método adoptado	Nombre del profesor
Composición	De 8 a 10	Alumnas: L, X, V Alumnos: M, J, S	Geneufonia del Sr. Josef Joaquin de Virúes y Spínola	D. Ramón Carnicer
Piano y acompañamiento	De 8 a 11	Alumnos: L, X, V Alumnas: M, J, S	Mad. Mongeraut	D. Pedro Albeniz
Violín	De 9 a 12	Todos los días	Mr. Baillot	D. Pedro Escudero
Solfeo	De 12 a 3	Alumnos: L, X, V Alumnas: M, J, S	Método suyo	D. Baltasar Saldoni
Violonchelo	De 8 a 11	Todos los días	Recopilación varios métodos	D. Juan Antonio Rivas
Contrabajo	De 8 a 11	Todos los días	Método suyo	D. Josef Venancio López
Flauta	De 8 a 11	Lunes, miércoles y viernes	Mr. Deviene	D. MaginJardin
Oboe y corno ingles	De 12 a 3	Todos los días	Método suyo	D. Pedro Broca
Clarinete	De 8 a 11	Martes, jueves y sábado	Mr. Lefèvre	D. MaginJardin
Fagot	De 12 a 3	Todos los días	Mr. Ozi	D. Manuel Silvestre
Trompa	De 8 a 11	Todos los días	Método suyo	D. Josef de Juan
Clarín	De 12 a 3	Todos los días	Método suyo	D. Josef de Juan Martinez
Trombón	De 8 a 11	Todos los días	Método suyo	D. Domingo Broca
Lengua Castellana	De 5 a 7	Alumnas: L, X, V Alumnos: M, J, S	Gramática de la Real Academia	D. Wenceslao Muñoz

			española	D. RobustianoYusta
Lengua Italiana	De 5 a 7	Alumnos: L, X, V Alumnas: M, J, S	Gramática de Bourdas	D. Manuel Pieri
Baile	De 10 a 11	Alumnas: L, X, V Alumnos: M, J, S	Sin especificar	D. AndresBeluzzi

Fuente: Elaboración propia a partir de la Gaceta de Madrid nº 48

3.2. Nueva organización al Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. Real orden de 29 de agosto de 1838

Debido a la situación económica del país y a partir de la Real orden de 29 de agosto de 1838 se redujo el establecimiento solamente a una escuela de alumnos externos de ambos sexos, bajo las condiciones siguientes:

- La enseñanza era gratuita para la clase menos acomodada (estos alumnos debían presentar un certificado del párroco y alcalde de su demarcación que acreditase pertenecer a familia honrado y no pudiente), y para la pudiente se exigirá una módica retribución, según las circunstancias.
- El número de alumnos era proporcionado en cada clase dependiendo de la enseñanza que pueda prestar cada profesor.
- Cada clase se dividía en grupos por sexo. Las clases de alumnas siempre estaban presididas por una señora encargada de vigilar el orden.
- Todos los alumnos debían saber leer y escribir y debían pasar un examen que valorase la idoneidad del estudio al que quería acceder.
- Los alumnos de declamación debían poseer además conocimientos de gramática castellana.
- Era obligación de los pupilos la adquisición del material que el profesor viese necesario para la enseñanza.
- Aquellos que no poseían los conocimientos de solfeo, debían cursar esta materia para poder tener ingreso en las otras.
- Se exigía a los alumnos puntual asistencia y se tomaban en consideración las faltas para continuar o no en los estudios.

- Las alumnas debían ir acompañadas hasta el Conservatorio por una persona de confianza de sus respectivas familias.
- El inicio de las clases se hacía el 10 de Octubre fecha que coincidía con el aniversario de la Reina, y los exámenes ser realizarían al terminar los estudios (no se concretaba fecha).
- Las solicitudes para la admisión iban dirigidas al vice-protector (figura que apareció por vez primera a partir de este decreto), era nombrado por el rey y generalmente no era un músico del conservatorio (Pérez Gutiérrez, 2014), y se presentaban en secretaria o en su casa, calle Atocha, número 61, cuarto segundo, durante todo el mes de Octubre.

También fue establecida la edad mínima para poder optar en las diferentes especialidades, lo mostramos a continuación mediante la tabla 3.

Tabla 3: *Edad mínima para los aspirantes en 1938*

CLASES	EDADES
Composición	Cualquier, con conocimientos previos
Piano y acompañamiento	10 años
Canto	14 años
Solfeo para instrumental	8 años
Violín	10 años
Violonchelo y Contrabajo	12 años
Harpa	10 años
Instrumentos de viento	14 años
Declamación	Alumnos: 16 años ; alumnas: 14 años
Literatura	Alumnos: 16 años ; alumnas: 14 años

Fuente Elaboración propia a partir de la Gaceta de Madrid nº: 1414

3.3. Publicación de los contenidos de cada enseñanza y su distribución por cursos

En 1857 se publicó un nuevo Reglamento Orgánico y en 1861 las Instrucciones para el buen desempeño de estas enseñanzas que como hemos mencionado afectaban al Conservatorio de Madrid, el único con validez académica en este siglo. En el reglamento se establecía el sistema educativo de estas enseñanzas de la siguiente forma.

Tabla 4: *Reglamento orgánico del Real Conservatorio de Música y Declamación de 1857*

Gobierno	
Órganos unipersonales	Vice-Protector (1957) o director (1958) nombrado por S.M., era responsable del orden administrativo y de sus progresos artísticos. Un secretario-contador (profesor del centro nombrado por el gobierno), un Auxiliar de la secretaria, un conserje, dos inspectoras para las alumnas, un afinador, dos mozos de oficio y un portero exterior.
Órganos colegiados	La Junta General: formada por todos los profesores La Junta Consultiva: constituida por los profesores de Composición, los de Canto, los de Declamación, el profesor de Literatura, el de Órgano, el más antiguo de Piano y de Violín y uno de Viento. Valoraban las cualidades de los aspirantes a obtener matrícula gratuita y los ejercicios que tenían que superar.
Alumnos	
Requisitos de ingreso	Edades comprendidas entre los 8 y 20 años y en Solfeo de 8 a 14. Estudios previos específicos para cada especialidad. Poseer las cualidades físicas necesarias para la enseñanza concreta. Período de observación en la clase
Régimen de matrícula	Existían 30 plazas para alumnos gratuitos. El Conservatorio podía destinar la cantidad que sus fondos le permitían para pensionar a alumnos de ambos sexos en la enseñanza del canto y declamación.
Enseñanzas	
Currículo	Dos clases de estudios: Superiores: Composición con una duración de 5 años. Aplicación: Interpretación con una duración de 6 años.
Tiempos lectivos	El curso comenzaba el 1 de septiembre hasta el 30 de junio. Las clases eran diarias, y con una duración de dos horas cada una El periodo diario de enseñanza era desde las 8.00 y hasta a las 17.00 horas. Todas las clases eran individuales excepto la del primer curso de solfeo general que podía ser colectiva.
Títulos	Maestro Compositor (finalizados los estudios superiores) Profesor del Real Conservatorio (finalizados los estudios de aplicación) Títulos de carácter honorífico: Adicto Facultativo: Otorgado a aficionados con conocimientos musicales. Maestro honorario: Artistas de profesión, que divulgaban el arte musical, sobresalían en el arte escénico bien por sus interpretaciones u obras. Ambos podían participar en la Junta Consultiva y en la Orquesta e impartir clases de forma gratuita siempre con la aprobación del Gobierno.
Régimen de exámenes	Exámenes de los Estudios Superiores de composición: Anuales en el mes de junio para superar cada curso Para obtener el título de Maestro, los alumnos que habían aprobado el examen del último curso, debían realizar un concurso público. Exámenes Estudios de Aplicación: Exámenes anuales privados en mayo donde evaluaban el aprendizaje y quienes optaban a premio en concurso público, conceder el pase a clase superior y dar de baja a los que no fuesen aprobados. El alumno que obtuviese el primer premio, conseguía también el Título de Profesor. El tribunal de los exámenes y premios estaba formado por los Profesores del Conservatorio y Adjuntos que el gobierno nombrase. No podían ser jueces los Profesores de la clase que se examinaba.
Profesorado	
Categorías	Numerarios: Imparten las enseñanzas superiores. Figuraban en el escalafón de Catedráticos. Sólo eran dos profesores.

	<p>Supernumerarios: Cinco profesores de canto, dos de declamación, uno de órgano, dos de armonía, uno de acompañamiento, dos de solfeo preparatorio para el canto, dos de piano, dos de violín y viola, tres de solfeo general, uno de lengua italiana, uno de violonchelo, uno de contrabajo, uno de arpa, uno de flauta, uno de oboe, uno de clarinete, uno de fagot, uno de trompa, uno de cornetín de pistón.</p> <p>En las enseñanzas de piano, arpa y solfeo podían ser impartidas por mujeres.</p> <p>En las clases que fuesen muy numerosas, el profesor podía nombrar un alumno "Repetidor" (alumno aventajado, que se le encomendaba la enseñanza de una lección de clase)</p>
Acceso	Nombrados por el Gobierno mediante oposición pública.

Fuente: Elaboración propia a partir Reglamento Orgánico del Real Conservatorio de Música y Declamación de 1857 (Sarget, 2002)

Unos pocos años después, en 1861 se publicaron las Instrucciones para el buen desempeño de las enseñanzas para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación, por vez primera se exponían de manera detallada los contenidos de cada enseñanza y su distribución por cursos. Otras novedades expuestas en estas instrucciones fueron:

- Se establecieron las siguientes clasificaciones: Sobresaliente, notable, bueno, mediano, reprobado.
- Se crea una comisión permanente denominada de Exámenes de ingreso, encargada de valorar a los aspirantes a matricularse en el Conservatorio. Estaba compuesta por un profesor de Composición, uno de Armonía, otro de Canto y uno correspondiente a la especialidad a la que se optaba.
- El primer Profesor de Composición era el Inspector de las clases, vigilaba el cumplimiento de todo lo concerniente a las enseñanzas.

La organización y las especialidades de estas enseñanzas la vemos reflejada en las siguientes tablas.

Tabla 5: Organización de las enseñanzas en 1861

Curso	Canto	Instrumentista	Organista	Composición
1º	1º Solfeo	1º Solfeo	1º Solfeo	1º Solfeo
2º	2º Solfeo	2º Solfeo	2º Solfeo	2º Solfeo
3º	3º Solfeo, 1º Canto, 1º Elementos de Piano	3º Solfeo, 1º Instrumento	3º Solfeo, 1º Preparatoria de Órgano (se enseña piano)	3º Solfeo, 1º Clase elemental de Piano
4º	2º Canto,	2º Instrumento,	2º Piano,	2º Piano,

	1º Armonía elemental, Declamación y 2º piano	1º Armonía elemental	1º Armonía elemental	1º Armonía elemental
5º	3º Canto, 1º Idioma italiano	3º Instrumento	1º de Órgano, 2º de Armonía	1º Composición, 2º de Armonía
6º	4º Canto, 2º Idioma italiano	4º Instrumento	2º Órgano	2º Composición
7º	5º Canto	5º Instrumento	3º Órgano	3º Composición
8º	6º Canto	6º Instrumento	4º Órgano	4º Composición

Fuente: Elaboración propia a partir de las Instrucciones para el buen desempeño de las Enseñanzas para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación de 1861

Tabla 6: Especialidades en 1861

Materia/nº de cursos	Contenidos/Métodos
Solfeo general /3	La entonación de los sonidos en todas las claves, intervalos y géneros La medida del tiempo en todos los aires, compases y figuras
Solfeo para canto /3	Los conocimientos teóricos que corresponden a ambas materias Métodos: Eslava
Canto /6	Se divide en tres partes: <i>Mecanismo:</i> posición del cuerpo, boca y semblante, emisión de la voz, respiración, unión de los registros y timbres, matices, articulaciones...etc. Correcta pronunciación del idioma. <i>Inteligencia:</i> la teoría de todo lo que pertenece al mecanismo. <i>Expresión:</i> manifestación del sentimiento según el carácter y situación del papel que representa. Métodos: García, Bordogni, Duprez, lablache, Piermarini, Bona y Bordese
Instrumentos Orquesta /6	Se divide en tres partes: <i>Mecanismo:</i> posición del cuerpo, boca, de los brazos y de los dedos; la formación y emisión de los sonidos, y su igualación; práctica de matices, articulaciones...dependiendo de cada instrumento. <i>Inteligencia:</i> la teoría de todo lo que pertenece al mecanismo. <i>Expresión:</i> manifestación del sentimiento según el carácter de la pieza Métodos: Violín: Builot, Allard y otros; Viola: Duport, Baudior y otro; Contrabajo: Housse, Gouffé y otros; Flauta: Walkiers, Berbiguier y otros; Oboe: Brod, Salviani y otros; Clarinete: Romero, Berr y otros; Fagot: Ozi, Berr y otros; Cornetin: Forestier; Trompa: Urbin, Meifred, y Gallay; Trombón: Cornette; Arpa: Bochsa (hijo) y Labarre.
Piano /6	Se divide en tres partes: <i>Mecanismo:</i> posición del cuerpo, de los brazos y de los dedos; la correcta pulsación, y su igualación; práctica de matices, articulaciones... <i>Inteligencia:</i> la teoría de todo lo que pertenece al mecanismo. <i>Expresión:</i> manifestación del sentimiento según el carácter de la pieza. Obras de texto: Albeniz, Miró, Aranguren, Bertini, Czerni, Moscheles, Kalbrener, y los estudios de Bertini, Concone, Ledesma, Czerni, Cramer, Moscheles, Kalbrener...
Elementos de piano y Órgano /4	La clase de Piano y órgano elemental era necesaria para aquellos alumnos que querían continuar los estudios superiores de Piano, Canto, Composición y Órgano. Método: 42 estudios de Cramer
Órgano /6	Comprendía las materias del instrumentista y además también las del compositor e improvisador, considerando la peculiaridad del instrumento y el objeto religioso al que estaba destinado. Métodos: Gimeno, Cadaux, Museo orgánico español de Eslava y Museo de los

	organistas de Lambillote
Armonía elemental; Acompañamiento / 1	Para ser admitidos en esta enseñanza se debía tener aprobado el solfeo y las nociones de Piano suficientes para ejecutar los estudios de Bertini. Armonía elemental: intervalos, acordes consonantes y disonantes, modulación, notas extrañas o accidentales de los acordes y análisis armónico. Acompañamiento: Armonía escrita con aplicación al piano, bajo numerado, acompañamiento práctico hasta la reducción de particiones de voces y orquesta. Método: Tecnicismo de Eslava
Armonía /3	Intervalos, acordes y modos de combinarlos dentro del todo, modulaciones, notas extrañas a los acordes, movimientos de las partes de la Armonía, conocimientos para armonizar bajetes y melodías. Métodos: Eslava, Gil, Soriano, Fuertes, REyucha, Barbereau y Panseron
Composición /5	Melodía y contrapunto, melodía y fuga, estudio de la instrumentación, composición dramática, religiosa, instrumental, libre e Historia y literatura del arte dramático y de la música. Métodos: Eslava, Fetis, Cherubini, Asioli, Malpuig y Reicha.
Declamación /sin especificar	Se divide en tres partes: <i>Mecanismo</i> : pronunciación y respiración; flexibilidad y soltura de los movimientos del cuerpo; de la elegancia de las actitudes, y del gesto. <i>Inteligencia</i> : la teoría de todo lo que pertenece al mecanismo, instrucción literaria del artes teatral, todos los estudios históricos, morales y filosóficos que deben hacerse para comprender y explicar el género de la obra dramática. <i>Expresión</i> : manifestación del sentimiento según el carácter del personaje. Método: sin especificar
Idioma italiano /2	Destinada a los alumnos de Canto y Composición. Todo lo que contiene la Gramática italiana. Método: Gramática Italiano-española de Tomasi y la de Bordás.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Instrucciones para el buen desempeño de las Enseñanzas para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación de 1861

3.4. Creación de la Escuela Nacional de Música

La crisis económica que comenzó en 1866 y los acontecimientos políticos: la revolución de 1868, que desembocaría en una monarquía parlamentaria bajo el mandato de Amadeo I de Saboya (1871-1873), y la primera República (1873-1874), fueron los detonantes de una serie de cambios que sufrió la institución musical:

- Modificación de la denominación del organismo, de Real Conservatorio de Música y Declamación paso a llamarse Escuela de Música y Declamación, argumentado que después del Real Decreto de 1966 por el cual las Escuelas especiales clasificadas por la ley de 1857 como superiores unas, como profesionales otras, y todas sujetas al régimen universitario, volvieran a su antigua denominación y se ajustaran a reglamentos distintos, según la índole respectiva de sus enseñanzas, por lo que si esta medida era razonable para establecimientos como las Escuelas

de Pintura y Arquitectura, las de Notariado y Veterinaria, debía hacerse lo mismo en cuanto a la Música y Declamación, cuya naturaleza, organización y aplicaciones artísticas distaban tanto de la vida universitaria.

- Reducción del número de Profesores, alegando que en sus inicios contaba con 10 profesores y a fecha del decreto contaban con 35 profesores que aun cobrando mucho menos que los primeros de 1830, la situación económica exigía una rebaja del número de los mismos. La plantilla docente se estableció en el decreto de junio de 1868 (en diciembre del mismo año, mediante otro decreto se reduce aún más la plantilla de profesores) en dos Cátedras de composición, dos de canto, dos de armonía, seis de instrumentos especiales, una de lengua italiana y las precisas de solfeo; las dos secciones de declamación estaban a cargo de tres Profesores. El profesorado restante se siguió impartiendo sus enseñanzas respectivas percibiendo las dos terceras partes de su sueldo hasta que las plazas de estos se refundieron o suprimieron según las necesidades.
- En el decreto de diciembre de 1868 desaparece la enseñanza de Declamación.
- Se establecen también los castigos a los que un alumno podía ser sometido:
 - o Amonestación que estime conveniente el Profesor, según los casos y las personas.
 - o Represión pública por el Profesor de la Cátedra a que concurra el alumno.
 - o Expulsión de la Escuela.

Otros aspectos importantes que se concretaron en este reglamento los mostramos a continuación:

Tabla 7: Reglamento orgánico de la Escuela de Música y Declamación de 1868

Gobierno	
Órganos unipersonales	Director, recaía en uno de los profesores más antiguos y era nombrado por el gobierno. Secretario-Contador, nombrado por el Gobierno. Un Conserje. Una Inspectora de alumnas. Un afinador. Dos mozos de oficios nombrados por el Director. Un portero exterior nombrado por el Director.
Órganos	Junta de Profesores, tomaba las decisiones sobre la sustitución del profesorado y

colegiados	otorgaba las plazas gratuitas para alumnos en situación de pobreza.
Alumnos	
Requisitos de ingreso	Saber leer y escribir correctamente y las cuatro operaciones fundamentales de aritmética, mediante examen o presentando certificado dado por un establecimiento público. Haber sido aprobado en examen de Solfeo para poder matricularse en la enseñanza de cualquier instrumento. Podían ingresar alumnos de ambos sexos en las clases de solfeo, canto y piano, pero asistían por separado.
Régimen de matrícula	Alumnos oficiales y libres. Eran admitidos gratuitamente cuando acreditaban pobreza. La escuela destinaba la cantidad que sus fondos le permitía para pensionar alumnos de ambos sexos en la enseñanza del canto.
Enseñanzas	
Currículo	Solfeo, Canto, Instrumentos, Armonía y Composición. Desaparecen los estudios de declamación.
Tiempos lectivos	Curso desde el 1 de septiembre hasta el 20 de junio. Clases diarias hasta el anochecer. Clases individuales excepto la clase de solfeo que podía ser colectiva.
Títulos	Apareció la posibilidad a aquellos alumnos que no se presentaban al examen de fin de curso, el obtener un certificado de asistencia. No se refleja ningún otro Título en el reglamento.
Régimen de exámenes	Los exámenes anuales tenían lugar a principios del mes de junio. Los jueces de estos exámenes eran el Profesorado de la Escuela junto con otros miembros que podían ser nombrados por el Rector de la Universidad Central. Todos los años se llevaba a cabo un concurso público para optar a dos clases de premio: el primero que se llevaba una medalla de bronce y el segundo al que se le entregaba un diploma o una obra clásica correspondiente a la asignatura en que el alumno lo hubiese obtenido.
Profesorado	
Categorías	La reducción de la plantilla del profesorado se estableció de la siguiente forma: Solfeo: dos profesores. Canto: un profesor. Piano: dos profesores. Violín y Violonchelo: un profesor. Contrabajo: un profesor. Flauta: un profesor. Clarinete y Oboe: un profesor. Fagot: un profesor. Armonía: un profesor. Composición: un profesor. Cuando las clases eran numerosas, se podía nombrar Ayudantes con gratificación igual a la mitad del sueldo asignado a la clase respectiva.
Acceso	Las vacantes se proveían mediante oposición o concurso, según su índole y clase. Para cubrir las plazas de Ayudantes, tenían preferencia los profesores excedentes, los que hubiesen sido profesores numerarios y los que hubiesen obtenido premios en certámenes públicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Decretos de junio y diciembre de 1868 y Sarget (2002)

3.5. Matrícula abierta en todas las materias sin restricción de género

Entre las novedades que se establecieron a partir del reglamento de 1871 destacamos:

- Se publicaron los programas con los contenidos secuenciados por cursos de cada una de las asignaturas que eran impartidas en la Escuela.
- Se creó la asignatura de Mímica aplicada al Canto, Oboe, Violonchelo, Cornetín y Trompa que eran impartidas por Profesores auxiliares.
- Se concretaron las competencias del Director, Secretario y Junta de profesores.
- Podían matricularse alumnos de ambos sexos en todas las clases, en el reglamento anterior sólo lo podían hacer en las materias de Solfeo, Canto y Piano.
- Se establecieron enseñanzas gratuitas en horario nocturno.
- Apareció la figura del empleado Escribiente.

En la siguiente tabla aparecen otros elementos educativos de este nuevo reglamento:

Tabla 8: *Reglamento orgánico de la Escuela de Música y Declamación de 1871*

Gobierno	
Órganos unipersonales	Director, era nombrado por el gobierno de entre los catedráticos de la misma Escuela. Secretario-Contador, nombrado por el Gobierno, a propuesta del director y debía recaer en un artista. Dos Inspectoras de alumnas. Un escribiente. Un afinador. Un Conserje Un portero. Dos mozos.
Órganos colegiados	Junta de Profesores, se encargaba de los presupuestos de Escuela; aprobación de las cuentas; formación del cuadro de asignaturas y horas de clase; nombramiento de empleados, jurados de examen y oposición, auxiliares que sustituían a los profesores; y la formación del reglamento interior.
Alumnos	
Requisitos de ingreso	Debían presentar un certificado legal que acredite que el alumno posea los conocimientos de primera enseñanza y una instancia dirigida al director firmada por el aspirante y por su padre, tutor o encargado. Podían ingresar alumnos de ambos sexos en todas las clases, pero asistían por separado.
Régimen de	Alumnos oficiales.

matrícula	Podían incorporarse alumnos que procedían de la enseñanza privada o de fuera de España, previo examen igual que otros alumnos del mismo nivel y pagando los derechos de examen y matrícula. Se crean las enseñanzas gratuitas en horario nocturno para aquellos alumnos de clases menos acomodadas. La escuela destinaba la cantidad que sus fondos le permitía para pensionar alumnos de ambos sexos en la enseñanza del canto, siempre que se lo merecían por su aplicación, aprovechamiento y buenas dotes naturales.
Enseñanzas	
Currículo	Composición, armonía, canto, solfeo, piano, mímica aplicada al canto, flauta, clarinete, oboe, fagot, violín, violoncello, contrabajo, cornetín y trompa.
Tiempos lectivos	Curso desde el 1 de octubre hasta el 31 de mayo. Clases diarias de dos horas cada una, y enseñanzas individuales en todas las asignaturas que lo requerían.
Títulos	Certificados expedidos por la Secretaría de la Escuela, donde constaban todos los premios obtenidos. Título de Maestro compositor, para los que hubiesen concluido sus estudios de armonía y composición y hubiesen obtenido los mayores premios. Maestro honorario, como recompensa a aquellos profesores que se distinguieron por sus obras, estudios o en la enseñanza privada.
Régimen de exámenes	Los exámenes anuales empezaban el primer día del mes de junio y el día 15 de septiembre. Todos los años se adjudicaban medallas y accésit como premios entre los alumnos matriculados en la Escuela, podían optar a ellos mediante oposición.
Profesorado	
Categorías	La plantilla del profesorado se estableció de la siguiente forma: Composición: un profesor. Armonía: dos profesores. Canto: dos profesor. Solfeo: dos profesores. Piano: tres profesores. Violín: un profesor. Contrabajo: un profesor. Flauta: un profesor. Clarinete: un profesor. Fagot: un profesor. Once profesores auxiliares. Cuando las clases eran numerosas, se podía nombrar "Repetidores" entre los alumnos más aventajados, recompensándoles con la dispensa del pago de los derechos de matrícula y examen.
Acceso	Todas las plazas de Profesores de número se proveían por oposición. El programa de ejercicios los determinaba en cada caso la Junta de Profesores.

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento del 2 de julio de 1871

3.6. Regreso a la denominación Conservatorio de Música y Declamación

La primera particularidad que se da tras la promulgación del Decreto de 1901 fue el cambio de denominación, volviendo a llamarse Conservatorio de Música y

Declamación, incluyendo otra vez las enseñanzas de Declamación. Otros cambios que se produjeron a partir de este año fueron:

- La figura del director recae en esta época en la del Comisario regio.
- La Junta de profesores es renombrada como Claustro de profesores.
- El profesorado se divide en dos tipos: numerarios y supernumerarios y se suprimen las plazas de Auxiliares sin sueldo.
- Las enseñanzas se establecen en dos niveles: estudios elementales y estudios de perfeccionamiento.

Las ideas principales del Reglamento de 1901 las exponemos en la tabla 9.

Tabla 9: Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación de 1901

Gobierno	
Órganos unipersonales	Comisario regio, era nombrado a propuesta de Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes entre las personas de mayor reputación artística ajenas al Claustro de Profesores. Secretario, era un oficial de la plantilla de la Secretaría de la Universidad Central. Una Inspectora de alumnas. Dos escribientes calígrafos. Un afinador. Un Conserje Un Portero. Dos Mozos.
Órganos colegiados	Claustro de Profesores, se encargaba de la formación de los presupuestos de Escuela y aprobación de las cuentas; formación del cuadro de asignaturas y horas de clase; nombramiento de empleados, jurados de examen y oposición, auxiliares que sustitúan a los profesores; y la formación del reglamento interior. Constituía el Consejo de disciplina para juzgar a los alumnos que incurriesen en faltas graves.
Alumnos	
Requisitos de ingreso	Debían acreditar que habían cumplido los nueve años para ingresar en las clases de Solfeo, quince las alumnas y dieciséis los alumnos para las de Declamación; la misma edad las primera para la de Canto, y los alumnos no podían ser admitidos hasta que hubiesen cambiado o se les había formado la voz. Presentar un certificado legal que acredite que el alumno poseía los conocimientos de primera enseñanza, un justificante de estar vacunado y una instancia dirigida al Comisario regio firmada por el aspirante y por su padre, tutor o encargado Además debían de realizar un examen de conocimientos específicos para las enseñanzas de Solfeo, Canto y Declamación. Podían ingresar alumnos de ambos sexos en todas las clases, pero asistían por separado.
Régimen de matrícula	Los alumnos no eran admitidos definitivamente hasta que no superaban el examen semestral. Podían incorporarse alumnos que procedían de la enseñanza privada o de fuera de España, previo examen igual que otros alumnos del mismo nivel y pagando los derechos de examen y matrícula. Se admitían alumnos libres.
Enseñanzas	

Currículo	<p>Las enseñanzas se dividieron en dos grados: los estudios elementales y los estudios de perfeccionamiento.</p> <p>Las materias impartidas eran: Solfeo y Teoría de la Música, Harmonía, Órgano y Harmonium, Contrapunto y fuga y Composición, Canto, Piano, Conjunto vocal e instrumental, Arpa, Violín, Violoncello, contrabajo, Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Trompa, Trombón y Fagle, , Tromba y Cornetín, Acompañamiento de piano, Música instrumental de cámara, Historia y filosofía de la Música, Declamación lírica y Declamación dramática.</p>
Tiempos lectivos	<p>Curso desde el 1 de octubre hasta el 31 de mayo.</p> <p>Clases diarias, exceptuando los días festivos y durarán dos horas cada una, empezando a las 9 de la mañana hasta las 5 de la tarde, aumentado el horario si era necesario.</p>
Títulos	<p>Certificados expedidos por la Secretaría de la Escuela, donde constaban todos los estudios realizados.</p> <p>Título de Maestro compositor, para los que hubiesen concluido sus estudios de Harmonía y Composición y hubiesen obtenido los mayores premios.</p> <p>Maestro honorario, como recompensa a aquellos profesores que se distinguieron por sus obras, estudios o en la enseñanza privada.</p>
Régimen de exámenes	<p>Los exámenes anuales empezaban el primer día del mes de junio y el día 15 de septiembre.</p> <p>Las calificaciones de los exámenes eran las de Sobresaliente, Notable, Aprobado y Suspenso.</p> <p>Todos los años había oposiciones a premios, que comenzaban una vez terminado los exámenes, solo podían concurrir los alumnos que habían obtenido sobresaliente.</p>
Profesorado	
Categorías	<p>La plantilla del profesorado se estableció de la siguiente forma:</p> <p><i>Numerarios:</i> Cinco Solfeo y Teoría de la Música, tres de Harmonía, uno de Órgano y Harmonium, dos de Contrapunto y fuga y Composición, dos de Canto, tres de Piano, uno de Conjunto vocal e instrumental, uno de Arpa, uno de Violín, uno de Violoncello, uno de contrabajo, uno de Flauta, uno de Oboe, uno de Clarinete, uno de Fagot, uno de Trompa, uno de Trombón y Fagle, , uno de Tromba y Cornetín, uno de Acompañamiento de piano, uno de Música instrumental de cámara, uno de Historia y filosofía de la Música, uno de Declamación lírica y dos de Declamación dramática.</p> <p><i>18 profesores supernumerarios.</i></p> <p>Cuando las clases eran numerosas, se podía nombrar "<i>Repetidores</i>" entre los alumnos más aventajados, recompensándoles con la dispensa del pago de los derechos de matrícula y examen.</p>
Acceso	<p>Todas las plazas de Profesores de número se proveían por oposición. Exceptuando las clases de Composición, de Canto y DE Conjunto vocal e instrumental, para las cuales nombrará libremente el Ministro de Instrucción pública y Bellas artes a artistas de más fama en cada una de las especialidades.</p> <p>Los Profesores supernumerarios se proveían por el Ministerio, a propuesta del Claustro de Profesores, prefiriéndose para estos cargos los que habían obtenido premios en el Conservatorio</p>

Fuente: *Elaboración propia a partir del Decreto de 15 de septiembre de 1901*

4. SIGLO XX: COMIENZO DE LA PROPAGACIÓN DE CONSERVATORIOS CON VALIDEZ ACADÉMICA EN EL TERRITORIO ESPAÑOL

El siglo XX supuso para las enseñanzas musicales de régimen especial la creación de numerosas instituciones con carácter oficial por todo el territorio español, así como la llegada de los dos planes con mayor repercusión en estas enseñanzas, los conocidos como planes del 42 y del 66. A finales de esta centuria comenzará la implantación de la LOGSE en los centros de educación musical.

4.1. Validez académica a las enseñanzas elementales de los Conservatorios provinciales

A comienzos del siglo XX existía una importante cantidad de Conservatorios y Escuelas de Música provinciales, a propuesta del Ministro de Instrucción pública y cumpliendo una serie de requisitos, se lo otorgó validez académica en estudios elementales a aquellas instituciones que siguieron las siguientes condiciones:

1. Que tuviesen un cuadro de Profesores ordinarios y los profesores auxiliares necesarios y una Memoria informativa con el expediente personal de cada uno.
2. Que todo el Profesorado encargado de las enseñanzas de Solfeo y las elementales de Piano y Violín, tanto numerarios como sus auxiliares respectivos, tuviesen aprobados en el Conservatorio de Música y Declamación de Madrid todos los estudios de la especialidad, o hubiesen demostrado mediante oposición su capacidad, o por los premios obtenidos en los concursos en el Conservatorio Nacional o en otros centros de autoridad reconocida.
3. Que los presupuestos provinciales o municipales se asigne una retribución para el Profesorado, y no sea esta inferior a 2000 pesetas, como dotación de un Profesor numerario, y a 1000 pesetas como dotación del Auxiliar.

4. Que los programas de enseñanza se ajustasen a los oficiales del Conservatorio de Música y Declamación de los estudios de Solfeo y los elementales de Piano y Violín. Para conceder la validez en otras especialidades igualmente tenían que someterse a los planes, programas y condiciones especiales que formulase el Claustro de Profesores del Conservatorio de Madrid y fuesen aprobados por el Consejo de Instrucción pública.
5. El nombramiento y separación de Profesores, así como los derechos y deberes de los mismos, se registrarán en un todo por los respectivos estatutos establecidos por las Corporaciones locales que sostengan las Escuelas. Toda variación del personal será comunicada al Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

4.2. Las instituciones de enseñanza musical bajo la influencia de Giner de los Ríos

Con el reglamento de 1911 se consolida la idea sobre el modelo de enseñanza ²Krausista, que abanderado en España por Giner de los Ríos (Riesgo, 2015), ya llevaba varios años antes queriendo imponerse. Este modelo abogaba por una enseñanza más completa del músico, que no se quedará en el mero hecho de la ejecución musical sino que abarcarse también un estudio profundo de la teoría, la historia y la filosofía de la Música. Teniendo también como referencia las instituciones de enseñanza musical de Alemania y Austria:

- Se esbozó la posibilidad de la creación de una Escuela Normal de Profesores de Música, pero no llegó a materializarse por falta de presupuesto económico.
- Se dividió la enseñanza en las dos secciones que ya existían, la de Música y la de Declamación y a su vez la primera se subdividió en dos grupos: enseñanza elemental de una parte y enseñanza completa y superior de otra.

²Movimiento filosófico basado en las ideas de Krause. En España se desarrolló entre mediados y finales del siglo XIX y abarcó diversos ámbitos sociales, entre ellos la educación.

- Los exámenes anuales para pasar de un curso a otro los haría el profesor y se dejaría el examen público con tribunal para el final de la carrera y para final de los grupos preparatorios.
- Los premios de fin de carrea se redujeron a un número fijo, cambiándoles el nombre de premios por el de diploma.
- Las matrículas gratuitas se establecieron sólo para asilados en establecimientos de beneficencia y para soldados.
- Se suprimió el límite inferior de edad para ingresar en Solfeo, para evitar las numerosas dispensas que se otorgaban todos los años y para equiparse con las enseñanzas en el extranjero, donde se estudiaba solfeo como parte de la instrucción primaria.
- Se limitó el ingreso del profesorado a la oposición. Muy excepcionalmente el Claustro de profesores podía proponer a un artista español de fama universal para alguna vacante.

Otro aspecto llamativo en este nuevo reglamento es la concreción del Objeto del Conservatorio, cuya máxima fue: la enseñanza de la música vocal e instrumental y de la declamación dramática, y a este fin añadía además:

- El fomento de la riqueza de su Biblioteca, procurando crear un Museo Instrumental.
- La adquisición del conocimiento del desarrollo de la enseñanza de la música en el extranjero, para poder plantearla en España.
- Mantener un nexo con los alumnos que terminaban sus estudios, proporcionándoles medios de cultura y facilidades para el conocimiento y aplicación del arte que profesaban.
- Sostener relaciones con los Conservatorios extranjeros, singularmente con los de América Latina.
- Vigilar el régimen y funcionamiento de los Conservatorios y Escuelas de música españolas, donde el Estado hubiese reconocido validez oficial a los estudios.

Otros detalles importantes del sistema educativo que desarrollaron los centros de educación musical de régimen especial los exponemos en la tabla que continua:

Tabla 10: *Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación de 1911*

Gobierno	
Órganos unipersonales	<p>Director, era nombrado a propuesta de Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes entre los profesores numerarios del Conservatorio, o entre personas de gran reputación artística, ajenas al Claustro de Profesores.</p> <p>Secretario, desempeñaba este cargo uno de los Profesores numerarios nombrado por el Ministerio a propuesta del Claustro de Profesores.</p> <p>Un cajero-contador de los fondos de material del Conservatorio recaía en el Profesor numerario que designara el Claustro de Profesores.</p> <p>Un Bibliotecario de Cuerpo de Archiveros.</p> <p>Los Profesores numerarios y de enseñanza elemental que se fijasen en las leyes de Presupuestos.</p> <p>Tres escribientes calígrafos, dos de ellos con conocimientos técnicos en música.</p> <p>Ocho Celadoras de alumnas.</p> <p>Un afinador de pianos.</p> <p>Un Conserje</p> <p>Un Portero.</p> <p>Tres Mozos.</p>
Órganos colegiados	<p>Claustro de Profesores, estaba constituido por todo el profesorado del Conservatorio (numerarios, de enseñanza elemental y los internos) convocados por el Director. Se encargaba de la formación de los presupuestos de Escuela y aprobación de las cuentas; vigilaba los métodos de enseñanza y proponía mejoras cuando era necesario; proponían a los individuos que podían ocupar interinidades de las clases, empleados técnicos y otros nombramientos.</p> <p>Consejo de disciplina, estaba presidido por el Director y los Profesores con los mismos derechos que en el Claustro. Juzgaba las faltas cometidas por todos los individuos que pertenecían al Conservatorio.</p>
Alumnos	
Requisitos de ingreso	<p>Existían dos tipos de alumnos los oficiales y los libres.</p> <p>Los alumnos oficiales debían acreditar:</p> <p>Que habían cumplido los nueve años para ingresar en las clases de Solfeo, quince las alumnas y dieciséis los alumnos para las de Declamación; la misma edad las primera para la de Canto, y los alumnos no podían ser admitidos hasta que hubiesen cambiado o se les había formado la voz.</p> <p>Presentar un certificado legal que acredite que el alumno poseía los conocimientos de primera enseñanza, un justificante de estar vacunado y una instancia dirigida al Director firmada por el aspirante y por su padre, tutor o encargado</p> <p>No padecer enfermedad contagiosa ni tener defecto físico ostensible los que deseaban cursar la Declamación práctica o la Declamación lírica.</p> <p>Además debían de realizar un examen de conocimientos de cultura general y específicos para las enseñanzas de Solfeo, Canto, Declamación, piano y violín.</p> <p>Podían ingresar alumnos de ambos sexos en todas las clases, pero asistían por separado.</p> <p>El alumnado libre, estudiaba de forma privada y se sometía a las pruebas de capacidad necesarias para obtener los certificados correspondientes.</p>
Régimen de matrícula	<p>Los alumnos oficiales tenían que asistir obligatoriamente tanto a las enseñanzas elegidas por ellos como las accesorias impuestas por el Conservatorio necesarias para completar sus estudios. Podían elegir entre dar la clase especial de su enseñanza en las</p>

	<p>aulas del establecimiento, o particularmente con algún Profesor oficial de la enseñanza del mismo, solicitándolo al Director en instancia firmada por él y por el Profesor respectivo.</p> <p>El alumnado libre, estudiaba de forma privada y se sometía a las pruebas de capacidad necesarias para obtener los certificados correspondientes.</p>
Enseñanzas	
Currículo	<p>Se dividieron en dos secciones: sección de Música y sección de Declamación</p> <p>La Sección de Música se subdividió en dos enseñanzas: enseñanza elemental: Comprendía todos los cursos de Solfeo, hasta quinto curso de piano y violín, y el primer año de Harmonía. preparatoria y enseñanza superior: Los tres últimos años de Piano y de Violín, enseñanza de armonía, y la enseñanza completa del resto de materias.</p> <p>Se establecieron dos tipos de materias: Principales, eran aquellas que el alumno solicitaba en su matrícula: Solfeo, Harmonía, Contrapunto, Fuga y Composición, Canto, Piano, Órgano, Instrumentos de Orquesta, Acompañamiento al piano. Accesorias obligatorias, las imponía el Conservatorio: Estética e Historia de la Música, Viola (para alumnos de violín), Música de Cámara y de Orquesta, Conjunto Coral, Declamación, Historia de la literatura dramática,</p>
Tiempos lectivos	<p>Curso desde el 1 de octubre hasta el 31 de mayo.</p> <p>Clases diarias, exceptuando los días festivos y durarán dos horas cada una, empezando a las 9 de la mañana hasta las 5 de la tarde, aumentado el horario si era necesario.</p> <p>En todas las clases se podrán matricular alumnos de ambos sexos, pero se procuraba que no asistieran al mismo tiempo, exceptuando en aquellas enseñanzas en que era indispensable, como las de Declamación, Coros y Orquesta.</p>
Títulos	<p>Diplomas de capacidad, se les otorgaba a aquellos alumnos que finalizaban sus estudios.</p> <p>Diplomas de honor, concedidos a aquellos alumnos que hubiesen obtenido sobresaliente habiendo superado la oposición obteniendo unanimidad de votos de los miembros del Tribunal.</p>
Régimen de exámenes	<p>Los exámenes anuales de los alumnos oficiales para pasar de un curso a otro, se realizaban a finales del mes de mayo, eran evaluados por el mismo profesor de la materia de forma privada y aquellos alumnos que no lo superaban realizaban otro examen en septiembre.</p> <p>Los exámenes de finalización de estudios eran públicos y los evaluaba un Tribunal formado por cinco miembros nombrados libremente por el director, entre los que no podían formar parte los Profesores que hubieran dado lección particular a los alumnos que se examinaban.</p> <p>Los alumnos libres podían examinarse tanto en Junio como en septiembre, ante un Tribunal formado por tres miembros elegidos por el Director.</p> <p>Las calificaciones de los exámenes eran las de Sobresaliente, Notable, Aprobado y Suspenso.</p> <p>Todos los años había oposiciones a premios, que comenzaban una vez terminado los exámenes, solo podían concurrir los alumnos que habían obtenido sobresaliente.</p>
Profesorado	
Categorías	<p>La plantilla del profesorado se estableció de la siguiente forma: <i>Numerarios</i>: eran los encargados de las enseñanzas superiores. Contrapunto, Fuga y Composición (dos Profesores). Armonía (tres Profesores). Acompañamiento al piano; Conjunto instrumental, Conjunto vocal, Música de Cámara, Órgano, Piano (Cinco profesores). Violín, Violín y perfeccionamiento de Viola, Violonchelo, Contrabajo, Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Trompa, Trompeta, Trombón, Canto y Declamación lírica Canto (dos Profesores). Estética e Historia de la Música e Indumentaria.</p>

	<p><i>Los Profesores de enseñanza elemental y preparatoria con carácter de supernumerarios, también daban algunas materias accesorias.</i></p> <p>Solfeo (dos Profesores). Piano (15 Profesores). Violín (dos Profesores). Armonía (dos Profesores). Declamación práctica e Historia de la Literatura dramática.</p> <p>Cuando las clases de los profesores numerarios eran muy numerosas, se podía nombrar “<i>Repetidores</i>” entre los alumnos más aventajados, recompensándoles con la dispensa del pago de los derechos de matrícula y examen. Siempre bajo la autorización del Director.</p>
Acceso	<p>La provisión de todas las Cátedras del Conservatorio, tanto de Profesores numerarios, como del profesorado de las enseñanzas elementales, se realizarán mediante oposición.</p> <p>Únicamente cuando se producía una vacante de Profesor numerario y existía algún artista español de reconocida fama europea, de la especialidad vacante, podía proponer el Claustro su nombramiento sin necesidad de la oposición.</p> <p>Solo se proveía por concurso las clases de Conjunto vocal, Conjunto instrumental, Música de cámara y Declamación dramática.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto de 14 de septiembre de 1911

4.3. Especialización musical a partir de tres ramas específicas: Maestro compositor, Cantor e Instrumentista

En Febrero de 1913 mediante Real Decreto se crean dos estamentos dentro del Conservatorio de Música y Declamación, por un lado la figura del Subdirector, aparándose en la necesidad de atender con más esmero la parte de las enseñanzas de Declamación. Por otro lado se establece la Junta económica para ayudar al Director en las cuestiones de carácter administrativo.

El cargo de subdirector era nombrado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y podía recaer en una persona ajena al Claustro de Profesores siempre que tuviese una importante reputación literaria o artística. Sustituía al Director en su ausencia, enfermedades o casos de vacantes. Sin desatender otras obligaciones de intervención general, le correspondía la marcha, desarrollo y orientación pedagógica de la parte de Declamación.

La Junta económica estaba formada por el Director, el Subdirector, el Secretario, y dos Catedráticos numerarios de entre los 10 más antiguos, uno a propuesta del Claustro de Profesores y otro era elegido libremente por el Ministro. Correspondía a esta Junta, la

administración del Conservatorio, la distribución de los fondos del material de oficina, la aprobación de las cuentas y todas las funciones de carácter económico y administrativo.

Con el nuevo Reglamento publicado mediante Real Decreto el 30 de agosto de 1917 se quiso alcanzar un objetivo primordial que fue la especialización musical, para ello se concretaron tres tendencias claramente delimitadas, que fueron: Maestro compositor, Cantor e Instrumentista. Otros fines de este nuevo reglamento fueron:

La supresión del desequilibrio entre profesores numerarios y supernumerarios, para lo cual todas las vacantes que surgían dentro de la enseñanza elemental o supernumeraria se fueron amortizando y las vacantes de profesores numerarios se cubrieron en su mayoría mediante concurso de mérito entre profesores supernumerarios.

Se organizaron las enseñanzas con una distribución más concreta, que queda plasmada en la tabla 11.

Tabla 11: Enseñanzas en 1917

SECCIÓN DE MÚSICA		
<p>Todos los alumnos que querían optar a cualquier enseñanza musical, debían previamente estudiar los tres cursos del Solfeo y Teoría de la Música. El tercer curso se podía simultanear con el primero de las enseñanzas de Canto, y de todos los instrumentos a excepción de Órgano y Armonio.</p> <p>Todos los alumnos de esta sección tendrían que asistir a las clases de accesorias de Harmonía e Historia de la Música.</p>		
Título o diploma	Enseñanza elemental	Enseñanza superior
Maestro Compositor	1º, 2º, 3º, 4º y 5º cursos de Piano 1º, 2º, 3º, 4º cursos de Armonía	1º, 2º y 3º de Contrapunto y Fuga Demostrar conocimientos de Violín para comenzar el 4ª y 5ª de Instrumentación y Composición.
Cantor	1º, 2º, 3º, 4º y 5º cursos de Piano 1º, 2º, 3º, 4º cursos de Armonía	1º, 2º, 3º y 4º cursos
Órgano	1º, 2º, 3º, 4º y 5º cursos de Piano 1º, 2º, 3º, 4º cursos de Armonía	1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º cursos
Piano	1º, 2º, 3º, 4º y 5º cursos de Piano 1º, 2º, 3º, 4º cursos de Armonía	6º, 7º y 8º cursos 1º y 2º de acompañamiento al piano
Violín y Viola	1º, 2º, 3º, 4º y 5º cursos de violín y viola	6º, 7º y 8º cursos
Violonchelo	1º, 2º, 3º, 4º y 5º cursos de violonchelo	6º, 7º y 8º cursos Curso breve de Harmonía e

		Historia de la Música
Instrumentista (Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Trompa, Trompeta y Cornetín y Trombón)	No había enseñanza elemental	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, y 6º cursos En sus tres últimos años estaban obligados a asistir a la clase de Conjunto Instrumental
SECCIÓN DE DECLAMACIÓN		
Los alumnos no podían examinarse de tercer año de Declamación práctica sin haber aprobado las otras asignaturas anteriores.		
Declamación	Tres cursos de Declamación práctica. En cada curso tenían que realizar además: 1º curso: Historia de la Literatura Dramática 2º curso: Indumentaria 3º curso: Historia Antigua y Moderna de la Esgrima y su práctica	

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto de 30 de agosto de 1917

4.4. La Segunda República y el intento fallido de transformar los Conservatorios en Escuelas Nacionales de Música.

Con una nueva situación política, encontrándose el país en la Segunda República, se promulgó el Decreto de 21 de julio de 1931 por el que el Gobierno provisional encomendó a la Junta Nacional de Música y Teatros Líricos la creación de Escuelas nacionales de Música, una de ellas sería de grado superior ubicada en Madrid. De esta manera se pretendía renovar los métodos y aumentar la enseñanza musical en España, pero al existir un número ya elevado de Conservatorios y Escuelas de música, con importantes Profesores de reconocida competencia, lo que se quiso hacer fue transformar estas instituciones ya implantadas en Escuelas nacionales de Música. Dichas escuelas debían someterse a un plan general de enseñanza que vendría articulado desde la Escuela Superior de Madrid, donde se cursaban las disciplinas técnicas más elevadas, así como las de carácter general que proporcionaba al músico una cultura musical imprescindible para cualquier artista. Pero las previsiones hechas para este Decreto no llegaron a cumplirse, pues no se formuló ningún plan General hasta el año 1942, continuando vigente hasta entonces el Reglamento de 1917 con algunas modificaciones. En lo que sí hizo mayor hincapié la legislación vigente fue en la ordenación administrativa del profesorado, consolidando puestos docentes que hasta entonces estaban cubiertos por interinos. Durante todo este periodo se afianzó también el proceso de incorporación de las enseñanzas musicales de provincia al Estado junto con

el reconocimiento académico de enseñanzas superiores en los Conservatorios de Cartagena y Sevilla (De los Reyes, 2010).

4.5. “Plan del 42”

Tras los graves acontecimientos que tuvieron lugar durante los años en que el país estuvo envuelto en la Guerra Civil y que paralizaron todos los aspectos de la sociedad, no fue hasta 1942 con el Decreto del 15 de Junio cuando se producen cambios importantes en las instituciones musicales. El conocido como “Plan del 42” afecto de la siguiente forma:

- Los Conservatorios oficiales de Música y Declamación se dividieron en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales. Solo el Real Conservatorio de Madrid, conservó la categoría de Centro Superior, incluyendo entre sus enseñanzas Musicales el virtuosismo en piano y violín para los concertistas, la dirección de orquesta y los estudios especiales de musicología, de canto gregoriano y de rítmica y paleografía, y en Declamación la dirección, la realización y presentación teatrales.
- Se reorganizaron los profesores en tres niveles: Catedráticos, Profesores especiales y Auxiliares numerarios.
- Se consideraron profesionales los Conservatorios de Córdoba, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia, Bilbao, Zaragoza, Tenerife y Coruña. Los subvencionados o con validez académica de Cádiz, Salamanca, Oviedo, Baleares, Cartagena, Ceuta, San Sebastián, Santander, Vitoria y Valladolid conservarían el cuadro de enseñanzas que poseían hasta la fecha. A la Escuela Municipal de Música de Barcelona se le concedió la categoría de Conservatorio Profesional con validez en todas sus disciplinas y en las mismas condiciones se otorgó la categoría elemental al Conservatorio del Liceo.

La organización educativa quedó establecida de la siguiente forma:

Tabla 12: Organización Conservatorios de Música y Declamación en 1942

Gobierno			
Órganos unipersonales	Categorías Conservatorios		
	Superiores	Profesionales	Elementales
	Director, dos Subdirectores y un secretario, Catedráticos numerarios, designados por el Ministerio	Director, Subdirector y Secretario, el cual podrá ser numerario, especial o auxiliar. Si el Director pertenecía al grupo de Música, el Subdirector sería de Declamación, o viceversa.	Director y Secretario
Órganos colegiados	En este decreto sólo se menciona al Claustro de Profesores para la propuesta a plazas de Catedráticos y Profesores Especiales de personalidades de mérito extraordinario en la disciplina ofertada.		
Alumnos			
Requisitos de ingreso	Nada especificado, por lo que se mantendrían en condiciones similares que el decreto anterior.		
Régimen de matrícula			
Enseñanzas			
Currículo	<p>Conservatorio Superior de Madrid:</p> <p><i>Cátedras numerarias:</i></p> <p><u>Música:</u> Piano; Órgano y armónium; Violín, Viola; Violoncello; Arpa; Armonía; Contrapunto y Fuga; Composición y formas musicales; Música de cámara; Acompañamiento al piano (bajo cifrado, melodías acompañadas; transporte y reducción de partituras antiguas y modernas); Conjunto coral e instrumental; Folklore y prácticas folklóricas; Guitarra práctica y Vihuela histórica; Estética general e Historia Universal de la Música; Historia de la Música y Musicología españolas; Canto (escuela general); Canto lírico y dramático (Teatro); Canto de salón; Cursos superiores de último grado; Virtuosismo del piano; Virtuosismo del violín; Dirección de Orquesta; Musicología; Canto gregoriano; Rítmica y Paleografía; Dirección, realización y presentación teatral.</p> <p><u>Declamación:</u> Dicción y lectura expresiva; Declamación práctica; Indumentaria y caracterización; Historia de la Literatura y Arte dramático.</p> <p><i>Clases especiales:</i> Solfeo y Teoría de la Música; Cultura general y literaria con relación a la Música y al Arte; Higiene práctica y Fisiología de la voz; Coreografía clásica y folklórica española; Contrabajo; Flauta y Flautín; Oboe y Corno inglés; Clarinete; Clarinete bajo; Saxofón y Requinto; Fagot y Contrafagot; Trompa y similares; Trompeta, Cornetín y Fliscorno; Trombón de varas y pistones, Bombardino y Tuba; Timbales e instrumentos rítmicos.</p> <p>Conservatorio Profesionales, constituían una sola asignatura las de Violín y viola; Canto y sus diversas especialidades; Folklore y Canto gregoriano con la Rítmica y la paleografía; Estética e Historia de la Música.</p> <p>Declamación Coreografía</p> <p>Conservatorios Elementales: Solfeo; Nociones de Canto; Piano; Violín y Armonía.</p>		
Tiempos lectivos	Nada especificado, por lo que se mantendrían en condiciones similares que el decreto anterior.		
Títulos	C. Superiores	C. Profesionales	C. Elementales
	Profesor en las distintas especialidades	Compositor Instrumentista Cantante Actor teatral	Certificados de Aptitud
Régimen de	Nada especificado, por lo que se mantendrían en condiciones similares que el decreto anterior.		

exámenes	anterior.		
Profesorado			
Categorías	C. Superiores	C. Profesionales	C. Elementales
	Catedráticos numerarios Especiales Auxiliares numerarios	Catedráticos numerarios Especiales Auxiliares numerarios	Especiales Auxiliares numerarios
Acceso	La provisión de todas las Cátedras del Conservatorio, tanto de Profesores numerarios, como del profesorado de las enseñanzas elementales, se realizarán mediante oposición. Únicamente cuando se producía una vacante de Catedráticos o Profesores Especiales podía ser cubierta por un artista de renombre previo informe por parte del Consejo Nacional de Educación, de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando o de la Lengua y del Claustro del Conservatorio.		

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto de 15 de junio de 1942

4.6. “Plan del 66”

Antes de 1966 el único cambio importante se produce con el Decreto de 1952, mediante el cual se separaron una vez más las enseñanzas Musicales de las de Declamación, creando las Escuelas de Arte Dramático para estas últimas. Con el Decreto de 1966 se mantuvo la clasificación de los Conservatorios en las mismas categorías anteriores: Elementales, Profesionales y Superiores; igualmente los títulos y diplomas se mantuvieron básicamente con las mismas denominaciones: diploma elemental, diploma profesional de instrumentista o cantante, título de Profesor y Título de Profesor superior, pero haciéndolos obligatorios para el ejercicio de determinadas actividades profesionales. Entre las novedades más significativas estaría la incorporación de una sección de enseñanza no profesional, como formación cultural complementaria, de menor rigor y sin el valor académico de las enseñanzas profesionales.

Los Conservatorios con validez académica a partir del Decreto de 10 de septiembre de 1966 los mostramos en la tabla 13.

Tabla 13: Conservatorios con validez académica en 1996

Categorías Conservatorios			
	Superiores	Profesionales	Elementales
Estatales	Real Conservatorio	Córdoba, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia	

	de Madrid		
No estatales	Barcelona	Alicante, Bilbao, Coruña, Granada, Oviedo, Pamplina, San Sebastián, Santa Cruz de Tenerife, Valladolid y Zaragoza.	Albacete, Baleares, Burgos, Cádiz, Cartagena, Ceuta, Gerona, Jaén, Jerez de la Frontera, Las Palmas, León, Lérica, Logroño, Manresa, Orense, Pontevedra, Sabadell, Salamanca, Santander, Santiago de Compostela, Tarragona, Tarrasa, Vigo y Vitoria.

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto del 10 de septiembre de 1966

En la tabla siguiente plasmamos los aspectos educativos del “Plan 66”.

Tabla 14: Reglamento general de 1966

Gobierno	
Órganos unipersonales	Director, Catedrático del centro, nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirector, Jefe de Estudios y un Profesor Tutor de becarios, estos serán nombrados por el Ministerio a propuesta del Director. Secretario, Vicesecretario, Cajero-Contador, eran funcionarios de los Cuerpos Generales de la Administración Civil.
Órganos colegiados	Junta económica: constituida por el Director, el Subdirector, el Secretario, el Cajero-Contador, un Catedrático y un Profesor Especial del centro. Tenía la competencia de la Administración económica de los Conservatorios estatales. Junta de Profesores: competencias eran determinadas por el Reglamento de Régimen Interior de los Conservatorios. La Inspección de los Conservatorios ejercida por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Inspección General de los Conservatorios o de Inspectores extraordinarios.
Alumnos	
Requisitos de ingreso	Grado elemental: el aspirante debía tener ocho años de edad y acreditar que estaba realizando los estudios de enseñanza primaria o media. Grado medio: el alumno debía tener los trece años de edad y haber aprobado los estudios del grado elemental de música y acreditar que estaba realizando los estudios de enseñanza primaria o media. Grado superior: el alumno debía tener 16 años de edad y tener el título de Profesor correspondiente. Los aspirantes a Canto o a un instrumento de viento debían presentar una certificación médica acreditando que su aparato respiratorio estaba en las condiciones requeridas para tales estudios.
Régimen de matrícula	Existían dos tipos de matrícula, la oficial y la libre con exámenes de fin de curso en junio y en septiembre para ambas matrículas.
Enseñanzas	
Currículo	<i>Grado Elemental:</i> Solfeo y Teoría de la Música, Piano, Violín y Violoncelo: 1º a 4º. Conjunto Coral e Instrumental: 1º de Conjunto Coral. Arpa, Guitarra y Vihuela, Viola, Contrabajo, Instrumentos de viento (Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxófono, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba y los similares a todos los citados en embocadura o mecanismo), Canto e Instrumentos de púa (Mandolina, Bandurria y Laúd): 1º a 3º. Instrumentos de membranas, láminas, Fuelles manuales y similares (Timbales, Caja, Bombo y Platillos, Celesta, Xilófono, Acordeón y análogos): 1º. <i>Grado Medio:</i> Solfeo y Teoría de la Música: 5º. Conjunto Coral e Instrumental: 2º Conjunto Coral y 2º C. Instrumental.

	<p>Piano, Violín y Violoncelo: 5º a 8º. Arpa, Guitarra y Vihuela, Viola, Contrabajo, Instrumentos de Viento, Canto e Instrumentos de púa: 4º a 6º. Clavicémbalo: 1º a 3º. Instrumentos de Membranas, Láminas, Fuelles manuales: 2º y 3º. Órgano y Armonio: 1º a 5º de órgano y 1º a 3º de Armonio. Armonía y Melodía acompañada: los cuatro cursos. Contrapunto y Fuga: los dos cursos de Contrapunto y el curso de Fuga. Formas musicales: El curso analítico –teórico, independiente de la asignatura de Composición. Composición e Instrumentación (incluida Orquestación): 1º y 2º de cada especialidad. Música de cámara: 1º y 2º. Elementos de acústica: Un curso especial o dos cursillos monográficos. Estética e Historia de la Música e Historia de la Cultura y del Arte: Los dos cursos de cada una. Folklore: Un curso descriptivo. Repentización, Transposición instrumental y Acompañamiento: tres cursos. <i>Grado Superior:</i> Piano, Violín y Violoncelo: 9º y 10º. Arpa, Guitarra y Vihuela, Viola, contrabajo, Instrumentos viento y púa, Canto: 7º y 8º. Instrumentos de membranas, Láminas, Fuelles manuales: 4º y 5º. Órgano, Armonio y Clavicémbalo: 6º y 7º de Órgano y 4º y 5º de Armonio y de Clavicémbalo. Música de Cámara: 3º y 4º. Composición e instrumentación (incluida Orquestación). 3º y 4º. Dirección de Orquesta y de Coros: Los tres cursos de cada especialidad. Musicología: Tres cursos, Musicología, Folklore, Gregoriano, Rítmica y Paleografía. Pedagogía Musical especializada: curso completo de dos cursillos. Prácticas de Profesorado: Dos cursos.</p>		
Tiempos lectivos	Nada especificado, por lo que se mantendrían en condiciones similares que el decreto anterior.		
Títulos	C. Superiores	C. Profesionales	C. Elementales
	Título de Profesor superior	Diploma profesional o instrumentista o cantante Título de profesor	Diploma elemental
Régimen de exámenes	<p>Todo el profesorado debía puntuar mensualmente a sus alumnos en una escala del 0 al 10, y la presentaban en Secretaría. El total de puntuación dividido por el número de meses y exámenes, constituía el promedio de puntuación académica por curso. Siempre que superasen un promedio de cinco, los alumnos oficiales conseguían el aprobado del curso, de no aprobar o querer superar la nota tenían que pasar un tribunal compuesto por tres miembros designados por el Director. Las notas que se otorgaban ante los Tribunales eran: Suspenso, Aprobado, Notable y Sobresaliente. Anualmente se podían conceder matrículas de honor por asignaturas en la proporción de una por cada veinte alumnos o fracción de veinte.</p>		
Profesorado			
Categorías	Catedráticos; Profesores especiales; Profesores auxiliares		
Acceso	<p>La provisión de todas las Cátedras y plazas tanto de Profesores especiales como auxiliares, se realizarán mediante concurso-oposición. En casos excepcionales se podía nombrar Catedráticos o Profesores especiales extraordinarios a personalidades de méritos relevantes en las respectivas materias.</p>		

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto del 10 de septiembre de 1966

4.7. Ley orgánica de 1990 (LOGSE): el declive de las enseñanzas profesionales

Podemos constatar que hasta 1990 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo no se producen cambios significativos que afectasen a las instituciones que impartían las Enseñanzas musicales de régimen especial. Anteriormente con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se incorporaron las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático a la Educación Universitaria en sus tres ciclos. Sin embargo en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 no se mencionan en ningún momento las enseñanzas musicales. Es por ello que nos centraremos en los cambios producidos por la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo.

A partir del estudio de Gutiérrez (2005) sintetizamos tres importantes cambios acontecidos en el marco de la LOGSE:

- Pretendía resolver el problema que desde siempre había existido en los conservatorios, la convivencia en sus aulas de dos tipos de alumnado los querían encontrar en la música una profesión y aquellos que sólo querían adquirir una cultura musical como aficionados. Para este fin la solución era crear dos tipos de centros bien diferenciados: los conservatorios y las escuelas de música. Pero este anhelo se vio en la mayoría de los casos truncados por los desiguales desarrollos que tuvieron estos centros en función de cada comunidad autónoma.
- Desapareció la posibilidad de la enseñanza libre.
- Con el Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio (BOE, 09-08-94), se reconoció el carácter de Licenciatura a todos los efectos a los egresados en el Grado Superior de Música, con la incoherencia de no terminar de incluir los centros de Enseñanzas Superiores de Música dentro de la Enseñanza Universitaria. El debate sobre la integración o no en la Universidad de las enseñanzas Superiores de Música siendo actualidad.
- Pero frente al reconocimiento de Licenciatura de los egresados en el Grado Superior, la implantación de la LOGSE trajo consigo un desprestigio del Grado medio de estos estudios, por no otorgar ninguna equivalencia profesional al

Título obtenido a la terminación de este Grado. A partir de esta reforma legislativa la desmotivación de los alumnos de estas enseñanzas ha ido en aumento de la misma forma que la impotencia del profesorado por incentivar el estudio y la permanencia de sus estudiantes (Narejos, 2017)

Centrándonos en el desarrollo legislativo de la LOGSE, el Título II era el dedicado a las Enseñanzas de régimen especial comenzando por la finalidad de estas:

“Proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño”

A continuación se centraba en primer lugar en las enseñanzas de la música y la danza, estas comprenderán tres grados: Grado elemental (cuatro años), Grado medio (tres ciclos de dos cursos académicos cada uno) y el Grado superior (un solo ciclo de duración determinada por las características de estas enseñanzas).

Los elementos educativos y su organización los vemos reflejados a continuación:

Tabla 15: LOGSE 1990. De las enseñanzas musicales de régimen especial

ALUMNOS				
Requisitos de ingreso	<p><i>Grado elemental:</i> las Administraciones educativas podían establecer criterios de ingreso que tendrán en cuenta, como la edad idónea para estas enseñanzas.</p> <p><i>Grado medio:</i> Era preciso superar una prueba específica de acceso. Podía accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores, a través de una prueba, que demostrase tener los conocimientos necesarios.</p> <p><i>Grado superior:</i> Estar en posesión del título de Bachiller; haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo del grado medio; Haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno. Si el aspirante aún no teniendo los requisitos académicos superaba la prueba de conocimientos y habilidades, podía igualmente ingresar en este Grado.</p>			
Régimen de matrícula	<p>Matrícula oficial.</p> <p>Las Administraciones educativas podían facilitar al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música y las de régimen general. Para este fin se adoptarían las medidas oportunas para la coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios (convalidaciones y la creación de centros integrados).</p>			
ENSEÑANZAS				
Grado elemental				
	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso
Instrumento	Clase individual (1 h. semanal) Clase colectiva (1 h. semanal)	Clase individual (1 h. semanal) Clase colectiva (1 h. semanal)	Clase individual (1 h. semanal) Clase colectiva (1 h. semanal)	Clase individual (1 h. semanal) Clase colectiva (1 h. semanal)

			h. semanal)	
Lenguaje Musical	Clase colectiva (2 h. semanales)	Clase colectiva (2 h. semanales)	Clase colectiva (2 h. semanales)	Clase colectiva (2 h. semanales)
Coro			Clase colectiva (1, 30 h. semanal)	Clase colectiva (1, 30 h. semanal)

Grado medio

Primer ciclo (1º y 2º)

Especialidades	Asignaturas	Horario
Acordeón, Canto, Instrumentos de cuerda Pulsada del Renacimiento y Barroco Flauta de Pico Guitarra, Instrumentos de Púa, Órgano y Viola de Gamba	Instrumento	Clase individual (1 hora semanal)
	Armonía	Clase colectiva (2 horas semanales)
	Piano Complementario	0,30 horas semanales
	Música de Cámara	1 horas semanal
Piano y clave	Instrumento	Clase individual (1 hora semanal)
	Armonía	Clase colectiva (2 horas semanales)
	Música de Cámara	1 horas semanal
Arpa, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín y Violonchelo	Instrumento	Clase individual (1 hora semanal)
	Armonía	Clase colectiva (2 horas semanales)
	Piano Complementario	0,30 horas semanales
	Orquesta	Clase colectiva (2 horas semanales)

Segundo ciclo (3º y 4º)

Especialidades	Asignaturas	Horario
Acordeón, Canto, Instrumentos de cuerda Pulsada del Renacimiento y Barroco Flauta de Pico Guitarra, Instrumentos de Púa, Órgano y Viola de Gamba	Instrumento	Clase individual (1 h. semanal)
	Armonía	Clase colectiva (2 h. semanales)
	Piano Complementario	0,30 horas semanales
	Música de Cámara	1 horas semanal
Piano y Clave	Instrumento	Clase individual (1 h. semanal)
	Armonía	Clase colectiva (2 h. semanales)
	Música de Cámara	1 horas semanal
Arpa, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín y Violonchelo	Instrumento	Clase individual (1 h. semanal)
	Armonía	Clase colectiva (2 h. semanales)
	Piano Complementario	0,30 horas semanales
	Orquesta	Clase colectiva (2 horas semanales)

Tercer ciclo (5º y 6º)

Especialidades	Asignaturas	Horario
Acordeón, Canto, Instrumentos de cuerda Pulsada del Renacimiento y Barroco Flauta de Pico Guitarra, Instrumentos de Púa, Órgano y Viola de Gamba	Instrumento	Clase individual (1 h. semanal)
	Elegir entre Análisis (1,30 h. semanales) y Fundamentos de composición (3 h. semanales) colectivas.	
	Historia de la Música	Clase colectiva (2 h. semanales)
	Música de Cámara	1,30 horas semanal
	En la especialidad de Canto se cursaba también Lengua Francesa y Lengua Inglesa con 1,30 h. semanales cada una.	
Piano y Clave	Instrumento	Clase individual (1 h. semanal)
	Elegir entre Análisis (1,30 h. semanales) y Fundamentos de composición (3 horas semanales) colectivas	
	Historia de la Música	Clase colectiva (2 h. semanales)
	Música de Cámara	1,30 h. semanal
	Los alumnos de Piano debían cursar la asignatura de Acompañamiento con 1,30 horas de clase a la semana.	
Arpa, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín y Violonchelo	Instrumento	Clase individual (1 h. semanal)
	Armonía	Clase colectiva (2 h. semanales)
	Piano Complementario	0,30 h. semanales
	Orquesta	Clase colectiva (2 h. semanales)
TÍTULOS		
Grado elemental	Grado medio	Grado superior
Certificado de finalización de grado	Título profesional en la especialidad cursada	Título superior en la especialidad correspondiente, equivalente al título de Licenciado Universitario

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música

En cuanto al profesorado, para ejercer la docencia de estas enseñanzas era necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.

Por otro lado se reconocía los estudios de música y danza en escuelas específicas, sin limitación de edad pero en ningún caso podían conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional.

La implantación de la LOGSE comenzó en el año académico 1992-1993 con los dos primeros cursos de enseñanza elemental, y siguió progresivamente en los cursos

siguientes hasta concluir en el año académico 1998-99. Aunque aquellos alumnos que habían comenzado sus estudios en el plan de 1966 pudieron concluir dicho grado dentro del plan extinto (Zaldivar, 1992). Las pruebas extraordinarias del anterior plan tuvieron lugar durante varios años después de 1999.

Con el Real Decreto del 21 de abril de 1995 se establecieron los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música e igualmente se regularon las pruebas de acceso a estos estudios.

La distribución de las materias en cada especialidad lo exponemos en la siguiente tabla.

Tabla 16: *Materias de cada especialidad de las enseñanzas de Grado Superior de 1995*

Especialidad	Materias	Horas
Acordeón	Acordeón	180
	Análisis	180
	Coro	90
	Historia de la Música	90
	Improvisación y acompañamiento	90
	Música de cámara/conjunto	120
Arpa	Arpa	180
	Análisis	180
	Continuo	60
	Coro	90
	Historia de la Música	90
	Música de cámara/conjunto	180
Canto	Canto	240
	Análisis	180
	Concertación	90
	Coro	45
	Escena lírica	120
	Fonética e idiomas aplicados al canto	180
	Historia de la Música	90
	Piano complementario	45
	Técnica corporal	90
Clave	Clave	180
	Análisis	180
	Continuo	120
	Coro	90
	Fuentes históricas del Renacimiento	90
	Historia de la Música	90
	Música de cámara/conjunto	120
	Composición	480
Composición	Análisis	180
	Armonía	60
	Coro	90
	Historia de la Música	90

	Improvisación y acompañamiento	90
	Instrumentación y orquestación	120
	Música contemporánea	135
	Piano complementario o segundo instrumento	45
Dirección de coro	Dirección	375
	Análisis	180
	Armonía	60
	Canto	90
	Composición	60
	Contrapunto	120
	Fonética e idiomas aplicados al canto	90
	Historia de la Música	90
	Improvisación y acompañamiento	90
	Instrumentación y orquestación	60
	Piano complementario	45
Director de Orquesta	Dirección	375
	Análisis	180
	Armonía	60
	Composición	60
	Concertación	90
	Contrapunto	120
	Historia de la Música	90
	Improvisación y acompañamiento	90
	Instrumentación y orquestación	120
	Orquesta o coro	90
	Piano complementario o segundo instrumento	45
Etnomusicología	Metodología de la investigación etnomusicológica	360
	Análisis	180
	Coro	90
	Historia de la Música	180
	Organología y acústica	90
	Piano complementario	45
	Sociología de la música	90
	Trabajo de campo y transcripción	180
Flamenco Opción a) Guitarra flamenca	Guitarra flamenca	180
	Acompañamiento	120
	Conjunto	90
	Historia del arte flamenco	120
	Improvisación	90
	Teoría musical del flamenco	135
	Transcripción	135
	Flamenco Opción a) Guitarra flamenca	Fundamentos de la flamencología
Organología y acústica		90
Historia del arte flamenco		120
Metodología de la investigación		180
Notación		90
Sociología del arte flamenco		90
Teoría musical del flamenco		135
Transcripción y análisis		180
Flauta de pico	Flauta de pico	180
	Análisis	180
	Coro	90
	Fuentes históricas del Renacimiento y el Barroco	90

	Historia de la Música	90
	Instrumento de tecla complementario (piano, órgano, clave)	45
	Música de cámara/conjunto	120
Guitarra	Guitarra	180
	Análisis	180
	Coro	90
	Historia de la Música	90
	Improvisación y acompañamiento	90
	Música de cámara/conjunto	120
Cuerda-arco (violín, viola, violonchelo y contrabajo)	Violín, viola, violonchelo contrabajo	180
	Análisis	180
	Historia de la Música	90
	Música de cámara/conjunto	120
	Orquesta	360
	Piano complementario	45
Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco	Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco	180
	Análisis	180
	Continuo	120
	Coro	90
	Fuentes históricas del Renacimiento y el Barroco	90
	Historia de la Música	90
	Música de cámara/conjunto	120
Instrumentos de música antigua	Instrumentos	180
	Análisis	180
	Coro	90
	Fuentes históricas del Renacimiento y el Barroco	90
	Historia de la Música	45
	Opcional entre Instrumento de tecla o Continuo	45
	Música de cámara/conjunto	120
Instrumentos de música tradicional y popular	Instrumentos	180
	Análisis	90
	Conjunto	120
	Etnomusicología	240
	Historia de la Música	45
	Improvisación	90
	Instrumento complementario	45
	Transcripción	
Instrumentos de púa	Instrumentos de púa	180
	Análisis	180
	Coro	90
	Fuentes históricas del Renacimiento y el Barroco	90
	Historia de la Música	45
	Música de cámara o conjunto	120
	Piano complementario	45
Instrumentos de viento-madera: flauta, oboe, clarinete y fagot	Flauta, oboe, clarinete y fagot	180
	Análisis	180
	Historia de la Música	90
	Música de cámara	120
	Orquesta/conjunto	360
	Piano complementario	45
Instrumentos de viento metal, trompeta, trombón y	Trompa, trompeta, trombón y tuba	180
	Análisis	180
	Historia de la Música	90

tuba	Música de cámara	120
	Orquesta/conjunto	360
	Piano complementario	45
Jazz	Instrumento	180
	Análisis	135
	Armonía de Jazz	135
	Composición de Jazz	120
	Conjunto	180
	Historia de la música de Jazz	90
	Improvisación	120
	Piano complementario o segundo instrumento	45
Musicología	Análisis	135
	Armonía	60
	Canto gregoriano	60
	Contrapunto	120
	Coro	90
	Historia de la Música	360
	Instrumento de tecla complementario o segundo instrumento	45
	Metodología de la investigación	90
	Música de tradición oral	180
	Notación	135
	Organología y acústica	90
	Análisis	135
	Órgano	Órgano
Análisis		180
Armonía		60
Continuo		120
Contrapunto		60
Coro		90
Historia de la Música		90
Improvisación y acompañamiento		90
Pedagogía del lenguaje y la educación musical	Análisis	180
	Composición aplicada	120
	Coro	90
	Didáctica de la música	120
	Didáctica del conjunto instrumental	90
	Dirección aplicada	90
	Educación vocal	120
	Fundamentos de etnomusicología	90
	Historia de la Música	90
	Improvisación y acompañamiento	90
	Instrumento principal	60
	Movimiento	90
	Piano complementario o segundo instrumento	45
	Prácticas del profesorado	90
Psicopedagogía	90	
Pedagogía del canto y de los instrumentos	Instrumento o canto	180
	Análisis	180
	Composición aplicada	90
	Coro u orquesta/conjunto	90
	Didáctica de la especialidad	90
	Didáctica de la música	120
	Historia de la Música	90

	Improvisación	90
	Movimiento	90
	Música de cámara	90
	Piano complementario (para instrumentos no polifónicos)	90
	Prácticas del profesorado	90
	Psicopedagogía	90
Percusión	Percusión	180
	Análisis	180
	Historia de la Música	90
	Música de cámara /Orquesta/conjunto	360
	Piano complementario	45
Piano	Piano	180
	Análisis	180
	Coro	90
	Historia de la Música	90
	Improvisación y acompañamiento	90
	Música de cámara	120
Saxofón	Saxofón	180
	Análisis	180
	Historia de la Música	90
	Música de cámara /Orquesta/conjunto	360
	Piano complementario	45
Viola de gamba	Viola de gamba	180
	Análisis	180
	Coro	90
	Fuentes históricas del Renacimiento y el Barroco	90
	Historia de la Música	90
	Instrumento de tecla complementario (piano, órgano, clave)	45
	Música de cámara /Orquesta/conjunto	120

Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música

4.8. Últimas leyes de educación: LOE y la LOMCE

Podemos decir que hasta 2006 con la Ley Orgánica de Educación las enseñanzas artísticas no habían vuelto a revisarse desde 1990. La LOE reguló, por una parte, las enseñanzas artísticas profesionales, agrupándolas en las enseñanzas de música y danza de grado medio junto con las enseñanzas de artes plásticas y diseño de grado medio y superior. Por otro lado estableció las enseñanzas artísticas superiores donde se encontraban los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático y los estudios superiores de artes plásticas y diseño.

En el apartado 5 del Artículo 3 correspondiente al Capítulo sobre la organización de las enseñanzas, quedó establecida la denominación de enseñanzas de régimen especial a las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas.

En cuanto a los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación serían fijados por el gobierno, siendo un 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tuviesen lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tuviesen. En las enseñanzas elementales las únicas reguladas por el Estado fueron las de los Conservatorios de Ceuta y Melilla, los únicos territorios que siguen en su ámbito de gestión, el resto han sido reguladas por las diferentes CCAA (De los Reyes, 2010). Por otro lado con el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, se fijaron los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música que serían desarrollados por cada CCAA, exceptuando Ceuta y Melilla cuyo desarrollo curricular se quedó establecido con la Orden ECI/1890/2007, de 19 de junio. En la tabla sintetizamos los aspectos más destacados de las enseñanzas musicales de régimen especial en la LOE.

Tabla 17: Enseñanzas musicales artísticas en la LOE

Principios	
<p>Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.</p> <p>Son enseñanzas artísticas las siguientes:</p> <p>a) Las enseñanzas elementales de música y de danza.</p> <p>b) Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.</p> <p>c) Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.</p> <p>Se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas.</p>	
Alumnos	
Requisitos de ingreso	<p><i>Enseñanza elemental:</i> serán determinados por las Administraciones educativas.</p> <p><i>Enseñanza profesional:</i> El alumnos debe superar una prueba específica regula y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.</p> <p><i>Enseñanza superior:</i> Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del</p>

título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba. Los aspirantes a Canto o a un instrumento de viento debían presentar una certificación médica acreditando que su aparato respiratorio estaba en las condiciones requeridas para tales estudios.

Enseñanzas

Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

Las enseñanzas profesionales de música:

se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.

Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.

Los estudios superiores de música:

Se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.

Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza

Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias

Títulos	C. Superiores	C. Profesionales
	Título Superior de Música (equivalente al título universitario de grado)	Título de Técnico correspondiente

Profesorado

Para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia, En el caso de las enseñanzas artísticas profesionales se requerirá, asimismo, la formación pedagógica y didáctica.

En la regulación de las enseñanzas artísticas superiores el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá incluir otras exigencias para el profesorado que las asuma.

Para las enseñanzas artísticas superiores, excepcionalmente, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación y deberá cumplirse el contenido de los artículos 9.5 y 36 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, salvo en el caso de nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea o de aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario de extranjería. Para estas enseñanzas el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá la figura de profesor emérito

Fuente: Elaboración propia a partir del Capítulo VI del Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre

La última modificación del Currículo del Grado Superior de Música tuvo lugar con el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regulaba el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores del Grado en Música, que ya fueron establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Con este Decreto se establece un plan de estudios con un mínimo de 240 créditos. En la tabla vemos las especialidades establecidas con este Real Decreto.

Tabla 18: *Especialidades del Grado Superior a partir de 2010*

Nuevas especialidades	Anteriores especialidades
Composición	Composición
Interpretación	Todas las especialidades instrumentales
Pedagogía	Pedagogía del lenguaje y la educación musical Pedagogía del canto Pedagogía instrumental
Dirección	Dirección de coro Dirección de orquesta
Musicología,	Musicología Etnomusicología Flamencología
Especialidades de nueva creación	
Producción y gestión	
Sonología	

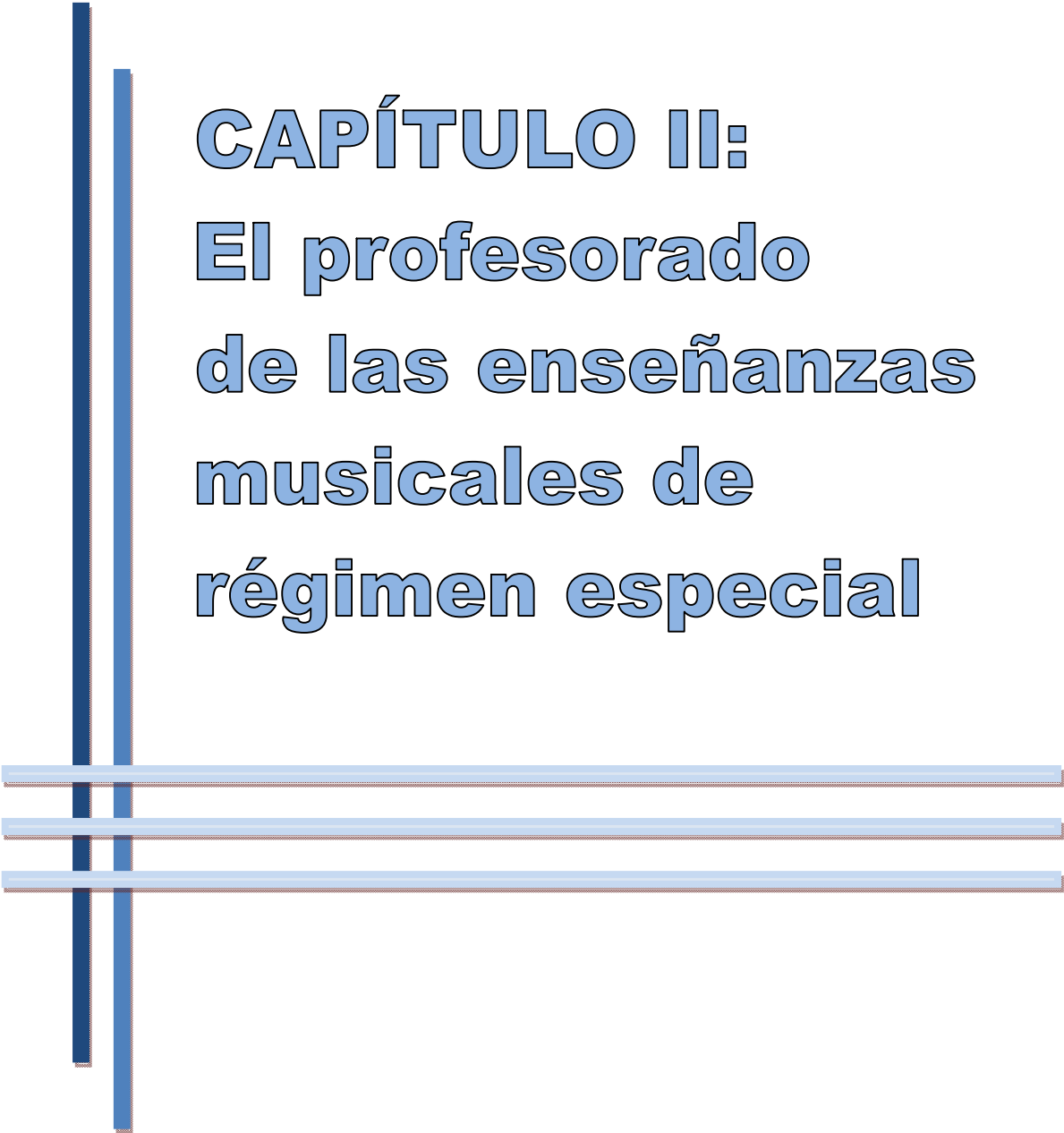
Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto del 14 de mayo de 2010

En estos planes de estudio aparecen dos términos nuevos: las competencias y los ECTS (*European Credit Transfer System*). Para la integración en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior los alumnos deben adquirir las competencias que les sirvan para la mencionada integración; para ello se crea una unidad de medida que refleje los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante, los denominados créditos europeos (ECTS), y que garanticen la movilidad del alumnado, posibilitando la obtención del Suplemento Europeo al Título.

Para cerrar este capítulo, terminamos con la polémica LOMCE (La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), ley que ha seguido desfavoreciendo la enseñanza musical a todos los niveles educativos, en 2013 la COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical publicó el manifiesto de rechazo hacia esta Ley, exponiendo:

1. La LOMCE elimina la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Educación Primaria, y Música en Educación Secundaria.
2. La Educación Musical de base es un derecho de todo/a ciudadano/a y no una opción dependiente de las Administraciones Educativas Autonómicas o de los centros. Por lo tanto, el Estado debe garantizar dicho derecho.
3. Los países que obtienen muy buenos resultados en el informe PISA tienen un mayor número de horas dedicadas a la Educación Musical que las que tenemos actualmente en España.
4. La Educación Musical y Artística es la base fundamental de la Competencia cultural y artística, una de las ocho competencias establecidas en la Recomendación de 18 de diciembre de 2006 del Parlamento Europeo.
5. Porque la distinción entre materias troncales, específicas obligatorias y específicas dependientes de la oferta educativa, ignora las aportaciones de la Música al desarrollo integral de los alumnos e ignora su contribución a la adquisición de todas y cada una de las competencias básicas y del resto de materias. Esta distinción denigra a las materias catalogándolas como de segunda y tercera fila, sin tener en cuenta que todas ellas contribuyen a la formación integral del individuo.

Aunque con la LOMCE no se produce ningún cambio significativo en cuanto a las enseñanzas musicales en los Conservatorios, indirectamente si se han visto perjudicadas, en palabras de Vernia (2016) los niños que aspiran a comenzar sus estudios en los Conservatorios, pueden en muchos casos no haber tenido ningún contacto previo con la música. Por otro lado y continuando con la exposición de Vernia (2016) tampoco han sido beneficiadas ni mejoradas, los currícula de los Conservatorios aun habiendo sido adaptados con la LOGSE siguen estando muy anclados en las enseñanzas de hace más de 30 años y muy lejos de las necesidades actuales, de la misma forma al tener estas enseñanzas como objetivo principal la formación de intérpretes, la formación de los futuros docentes de la música sigue estando en un segundo plano.



**CAPÍTULO II:
El profesorado
de las enseñanzas
musicales de
régimen especial**

CAPÍTULO II: EL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL

El profesorado que imparte las enseñanzas musicales en los Conservatorios profesionales actuales son egresados de los planes de estudios del “42” (probablemente muy pocos), del “66”, de los posteriores a 1995 y 2006. Bajo cada uno de estos planes de estudios, la formación recibida basada en el currículo establecido ha ido variando en distintos aspectos. Igualmente, según la época, los requisitos de acceso a la enseñanza pública han sido diferentes para este gremio educativo.

El objetivo principal de estas enseñanzas es el de formar futuros profesionales de la música (intérpretes, compositores, directores de orquesta...) y fundamentalmente a partir de la LOGSE se contempló de una manera más amplia la formación de docentes de la música. Hasta entonces la formación didáctica y pedagógica en estas enseñanzas era muy escasa y los docentes egresados en los planes anteriores a LOGSE carecían en su formación inicial de los recursos necesarios para su ejercicio profesional.

Dividimos al profesorado que imparte las enseñanzas musicales de régimen especial en los Conservatorios en dos grupos:

El profesorado de las enseñanzas musicales profesionales.

Y el profesorado de las enseñanzas musicales superiores.

En este capítulo también abordaremos al alumnado de las enseñanzas musicales superiores, que serán los futuros docentes de este campo educativo.

1. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA

Como hemos especificado en la introducción, al basarse nuestro estudio en las enseñanzas musicales de régimen especial tenemos que hablar de dos tipos de

profesorado: aquellos que se dedican a la enseñanza profesional y los que abarcan la enseñanza superior.

Los docentes de las enseñanzas musicales profesionales de régimen especial desarrollan su labor didáctica en los Conservatorios profesionales, donde también suelen impartirse las enseñanzas elementales. Aunque las enseñanzas de música elementales son estructuradas y organizadas por cada administración, normalmente tienen una duración de cuatro cursos, y la edad mínima para poder comenzar estas enseñanzas es de 8 años. Las enseñanzas profesionales abarcan un grado de seis cursos de duración. Si tenemos en cuenta estos datos, el profesorado de los Conservatorios profesionales se encuentra ante un alumnado muy heterogéneo en muchos aspectos. A las diferentes edades debemos añadir las características propias de los estudiantes actuales (diferentes culturas, necesidades específicas...); las peculiaridades de esta enseñanza en sí, donde existen clases de tipo individual y también colectiva; y no podemos olvidarnos que nos encontramos inmersos en la sociedad del conocimiento, sumergidos en una vorágine de información mediática.

Por otro lado, el profesorado de las enseñanzas superiores de régimen especial ejerce su profesión educativa en los Conservatorios superiores; imparte clases a un alumnado mayor de edad, que quiere dedicarse a la música en sus diversos campos, y que una vez terminado estos estudios es graduado en este ámbito profesional.

1.1. Formación inicial y requisitos de acceso para el ingreso en el cuerpo del profesorado de estas enseñanzas

Este apartado lo dividiremos atendiendo a los planes de estudio del profesorado que se encuentra en la actualidad desarrollando su función docente tanto en los Conservatorios profesionales como en los Conservatorios superiores. Comenzamos por el “plan de estudios del 42”, aunque reconociendo que por motivos cronológicos este será el grupo más reducido de todos estos profesionales.

1.1.1. Profesorado del “Plan 42”

Con el Decreto del 15 de Junio de 1942, conocido popularmente como ‘Plan 42’, los conservatorios se dividieron en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales. Los Títulos que se expedían en los profesionales eran: Enseñanzas Musicales, Compositor, Instrumentistas (en diversos instrumentos), Cantante, Enseñanzas de Declamación y Actor teatral. Únicamente en el Real Conservatorio de Madrid, como Centro Superior, se podía expedir el título de Profesor en las distintas especialidades, que se consideraba mérito preferente (pero no imprescindible) para el desempeño de Cátedras numerarias, especiales y auxiliares. En cuanto al currículo de las diferentes especialidades, se basaban rotundamente en el conocimiento de la materia y carecían de cualquier tipo de conocimiento de carácter didáctico y pedagógico. Se establecieron las siguientes categorías docentes: Profesores especiales y Auxiliares numerarios en el cuadro general de enseñanzas y Encargados de curso, que determinaban las materias complementarias con el fin de hacer compatible el ejercicio docente con el servicio en organismos artísticos u otros Centros de cultura dependientes del Estado. En el Conservatorio de Madrid las enseñanzas superiores (virtuosismo en piano y violín, dirección de orquesta, los estudios especiales de musicología, de canto gregoriano y de rítmica y paleografía, de declamación, la dirección, realización y presentación teatrales) sólo podían ser impartidas por Catedráticos numerarios. En la siguiente tabla mostramos, en función del tipo de conservatorio, las diferentes categorías del profesorado.

Tabla 19: *Categorías del profesorado según el tipo de Conservatorio (Plan 42)*

Tipos de Conservatorios	Categorías profesorado	Conservatorios
Superiores	Catedráticos numerarios (Enseñanzas superiores) Profesores especiales (Clases especiales) Auxiliares numerarios	Solo el Real Conservatorio de Madrid
Profesionales	Catedráticos numerarios Profesores especiales Auxiliares numerarios	Córdoba, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia, Bilbao, Zaragoza, Tenerife y Coruña. Escuela Municipal de Barcelona ³

³Todos estos conservatorios subirían de Categoría pocos años después

Elementales	Profesores especiales Auxiliares numerarios	Cádiz, Salamanca, Oviedo, Baleares, Ceuta, San Sebastián, Santander, Vitoria y Valladolid Liceo Barcelona (Todos conservatorios subvencionados o con validez académica) ⁴
--------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto de 15 de junio de 1942

El ingreso en el Cuerpo de Catedráticos numerarios, Profesores especiales y Profesores auxiliares se hacía mediante concurso-oposición. Los aspirantes a Catedráticos numerarios y Profesores especiales tenían que realizar el concurso-oposición siempre en Madrid; en el caso del Profesorado Auxiliar llevaban a cabo sus exámenes de ingreso en sus respectivos Conservatorios. Los futuros Catedráticos y Profesores especiales realizarían el concurso-oposición siguiendo los siguientes fundamentos:

- Los ejercicios se realizaban ante un Tribunal nombrado por el Ministerio de Educación Nacional, y formado por cinco miembros: un Presidente, miembro del Consejo Nacional de Educación o del Superior de Investigaciones Científicas; un Académico, de Bellas Artes para la sección de Música y de la Lengua para la sección de Declamación; y tres Catedráticos numerarios del Conservatorio, todos ellos libremente designados por el Ministerio; así como suplentes en igual número y condición.
- Los exámenes eran de tipo oral, escrito, teóricos y prácticos, y alguno de ellos median la preparación docente y artística de los aspirantes.
- El Tribunal, junto con los ejercicios de la oposición, también valoraba los servicios prestados a la enseñanza y la labor artística de los opositores.
- Para poder optar a la oposición los aspirantes tenían que presentar, además de los documentos reglamentarios, los testimonios de los años de servicio y reconocida aptitud en el Profesorado de los Conservatorios dependientes del Estado y aquellos documentos que acreditasen estudios de especialización en la materia objeto de la oposición.

⁴ Igualmente subieron de categoría años más tarde.

Mediante Decreto del Ministerio de Educación Nacional se podían nombrar para el desempeño de las plazas de Catedráticos y Profesores Especiales a personalidades de mérito extraordinario en las diferentes materias. Este nombramiento debía ir precedido de los informes del Consejo Nacional de Educación, de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando o de la Lengua y del Claustro del Conservatorio de la plaza a cubrir. Aquellas personas que eran designadas mediante este trámite podían encargarse de las Cátedras de todas las disciplinas pertenecientes al Profesorado numerario y especial.

Con este Decreto también se creó la Inspección General de Conservatorios, llevada a cabo por dos Inspectores Catedráticos numerarios, uno encargado de las enseñanzas de la Música y otro para la Declamación (en aquella fecha la especialidad de Declamación se impartía en los mismos Conservatorios de Música). Estos cargos eran designados libremente por el Ministro del Departamento.

Otro aspecto importante a destacar desde la publicación de este Decreto, que coincide con el periodo político franquista, es el proceso de “la depuración docente” a la que todas las instituciones educativas se vieron sometidas. Este proceso que se inició en 1937, y que un principio se previa que tendría una duración de tres meses, duró hasta finales de los sesenta (Marín & Moreno 2012). Para llevar a cabo esa “depuración” se crearon una serie de Comisiones que llevaban a cabo la revisión de los expedientes de los trabajadores y fueron muchos los separados del servicio por estos motivos políticos. Esto también afectó a los opositores, que tenían que presentar junto a otros documentos, un certificado de depuración expedido por la Oficina Técnica de Depuración del Ministerio o un certificado de adhesión política al Régimen.

Tanto en el concurso como en los exámenes de la oposición se valoraba, además de la preparación artística, la formación y experiencia en la enseñanza. En la década de los 50, los ejercicios de oposición eran (Orden de 18 de mayo de 1951, Boletín oficial de Estado de 2 de junio, nº 153):

- Ejercicio Oral, consistente en la defensa de una Memoria sobre la enseñanza de la asignatura objeto de la oposición (presentada previamente) y que servía para acreditar sus condiciones pedagógicas.
- Ejercicio escrito, acerca de los temas propuestos por el Tribunal.

- Y los ejercicios de índole artística de la especialidad, que acuerde el Tribunal.

A finales de los 60 ya aparecían especificados en la misma Orden mediante la cual se convocaban las diferentes oposiciones, las ideas que debían desarrollarse en la Memoria a presentar, y los temas que entrarían en el ejercicio escrito. La oposición se basaba en los siguientes exámenes (Orden de 4 de agosto de 1969, Boletín oficial de Estado de 9 de octubre, nº 242):

- Ejercicio escrito, donde debían desarrollar dos temas, de entre los especificados en el Decreto, uno determinado mediante sorteo y otro elegido por el Tribunal.
- Ejercicios orales, defensa de la Memoria presentada, contestando a todas las preguntas formuladas por el Tribunal; lectura de los temas del ejercicio escrito y contestación sobre estos, a las preguntas del Tribunal en relación a los mismos.
- Análisis formal, técnico y estético de una obra musical propuesta por el Tribunal.
- Ejercicios prácticos e interpretativos de la especialidad, incluyendo una repentización.
- Ejercicio práctico docente, donde el aspirante debía dar una clase práctica a un alumno principiante.

Por un lado vemos que en todas las oposiciones se valoraba la “formación” y la experiencia docente pero, por otro, que en la instrucción inicial que estos aspirantes recibían en las enseñanzas del Conservatorio no se contemplaba ninguna asignatura o materia didáctica o pedagógica.

1.1.2. Profesorado del “Plan 66”

Hasta el Decreto del 10 de septiembre de 1966 no se produjo ningún cambio importante en estas enseñanzas. Se siguió manteniendo la misma clasificación en cuanto a las tres categorías de los Conservatorios: Superiores, Profesionales y Elementales. Un aspecto novedoso fue que junto con la enseñanza profesional, destinada a la formación de músicos profesionales, también se implantó una enseñanza no profesional para aquellos alumnos cuyo interés era la formación complementaria de menor rigor, pero sin el valor académico de las primeras.

Los Conservatorios con validez académica oficial podían ser estatales o no estatales; estos últimos podían expedir títulos si se reunía una serie de requisitos indispensables, entre los que se encontraban que toda la plantilla de profesorado del Centro debía tener la titulación exigida para la docencia en los Conservatorios del Estado y que la plantilla fuera análoga a la de éstos. En cuanto al currículo de las especialidades, sólo en las superiores apareció por vez primera un curso completo de pedagogía Musical y dos cursos de Prácticas de Profesorado. El ingreso en los Cuerpos de Catedráticos, Profesores Especiales y Auxiliares de los Conservatorios del Estado se hacía siempre mediante concurso-oposición.

En la tabla que aparece a continuación reflejamos los Títulos que podían expedirse en el Plan 66, la formación didáctica y/o pedagógica que recibían o no, y la opción profesional musical a la que podían acceder poseyendo cada una de las titulaciones.

Tabla 20: *Formación didáctica y pedagógica del profesorado egresado en el Plan 66*

Plan 66		
Títulos	Formación didáctica o pedagógica	Opción profesional
Diploma elemental Diploma de Instrumentista o de Cantante	Ninguna	Entidades y sindicatos de tipos profesional musical Funciones relacionadas con la música en bibliotecas y discotecas
Título de Profesor en cualquier especialidad	Ninguna	Enseñanza musical en centros públicos o privados para ser Profesor de Conservatorios Elementales y para ser Profesor auxiliar en Conservatorios Profesionales o Superiores
Título de Profesor Superior en cualquier especialidad	Un curso o los cursillos de Pedagogía especializada Dos cursos de Prácticas del profesorado	Enseñanza oficial, como profesor especial o Catedrático en Conservatorios superiores y profesionales

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto de 10 de septiembre de 1966

La sección V del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, se dedica completamente al profesorado de estas enseñanzas. En esta sección nos exponen que este profesorado siguió categorizado como:

- Catedráticos, Profesores Especiales y Profesores Auxiliares, cada uno integrado en sus respectivos Cuerpos. Los Catedráticos tenían a su cargo, en los Conservatorios superiores, las enseñanzas de Solfeo y Teoría de la Música, Armonía y Melodía acompañada, Repentización y Transposición Instrumental y Acompañamiento, contrapunto y Fuga, Composición (incluidas Instrumentación y Orquestación) y Formas Musicales, Conjunto Coral e Instrumental, Dirección de Orquesta y de coros, Musicología, Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte, Música de Cámara, Órgano y Armonio, Clavicémbalo, Piano, Violín, Violonchelo, Guitarra y Vihuela, Arpa y Canto.
- Profesores Especiales que tenían a su cargo las restantes enseñanzas con la plena responsabilidad de las mismas. Estos profesores, en los Conservatorios Profesionales, se podían hacer cargo de las enseñanzas encomendadas en los Conservatorios superiores a Catedráticos.
- Profesores Auxiliares que estaban adscritos a una enseñanza a cargo de un Catedrático o de un Profesor Especial, bajos las directrices técnicas de estos.

El ingreso en los Cuerpos de Catedráticos, Profesores Especiales y Auxiliares de los Conservatorios del Estado se hacía siempre mediante concurso-oposición siguiendo el Reglamento general de Oposiciones y Concursos, y según los siguientes fundamentos:

- El concurso-oposición siempre se realizaba en Madrid ante un Tribunal nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia, teniendo en cuenta los preceptos del Decreto de diecinueve de octubre de mil novecientos cincuenta y uno y demás disposiciones vigentes en aquella época.
- Los exámenes que tenían que realizar los opositores eran de carácter oral, escrito y práctico, y entre ellos siempre había algunos para valorar la preparación pedagógica y artística de los aspirantes.
- También se tendría en cuenta los servicios prestados a la enseñanza y la labor artística de los aspirantes, para lo cual debían presentar junto con la instancia, los títulos académicos y certificaciones de méritos artísticos y pedagógicos que estimasen convenientes.

Centrándonos en los ejercicios que valoraban la parte pedagógica, plasmamos tres ejemplos:

- Concurso oposición para cubrir vacantes en el Cuerpo de Profesores Auxiliares Numerarios del Conservatorio de música y Declamación y Escuela Superior de Canto (Orden de 1 de junio de 1983, Boletín oficial de Estado de 11 de junio, nº 139). Los conocimientos didácticos y pedagógicos eran valorados mediante dos ejercicios, uno teórico donde el aspirante, previa preparación y presentación de una memoria sobre la enseñanza de la asignatura, debía defenderla oralmente ante el Tribunal; y otro práctico que consistía en el desarrollo de una clase práctica con algún alumno de los primeros cursos de la asignatura y otra clase con algún alumno de los últimos cursos.
- Concurso-oposición para cubrir una plaza de Profesor especial de Violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de Málaga (Orden de 20 de febrero de 1972, Boletín Oficial del Estado de 3º d marzo, nº 78). De la misma forma que en el caso anterior, el opositor debía presentar una Memoria donde constara los antecedentes y evolución histórica del violonchelo, los criterios del aspirante sobre la pedagogía del instrumento, un plan de estudios y una bibliografía. Esta memoria sería defendida contestando a todas las preguntas que el Tribunal viese oportuno. En el ejercicio práctico docente, el opositor debía impartir una clase práctica a un alumno principiante, explicando las características del instrumento y la posición correcta del cuerpo y de las dos manos; y otra clase práctica a un alumno de grado medio consistente en hacerle tocar a este mismo, una escala de cuatro octavas de extensión, primero ligada y después realizada con diferentes golpes de arco, corrigiendo cuantos defectos observe en su ejecución. Por último, dentro de ejercicio práctico docente, el alumno interpretaría una obra o fragmento escogido por el Tribunal y el aspirante a la plaza de Profesor debía realizar cuantas observaciones de carácter técnico e interpretativo juzgase necesarias.
- Concurso-oposición para la provisión de 77 vacantes en el Cuerpo de Catedráticos Numerarios del Conservatorio de Música y Declamación y Escuela Superior de Canto (Orden de 28 de abril de 1982, Boletín Oficial del Estado de 7

de mayo, nº 109). La valoración práctica sobre el nivel pedagógico consistía en el mismo tipo de ejercicios que en los dos casos ya analizados: por un lado, la defensa de la Memoria que sobre la enseñanza de la asignatura ya había presentado previamente el opositor y, por otro, el desarrollo de dos clases, una para algún alumno de los primeros cursos de la asignatura y otra para un alumno de los últimos cursos de la misma materia a la que el aspirante optaba.

El artículo treinta del Decreto 2618/1966 especificaba que excepcionalmente se podría nombrar Catedráticos o Profesores Especiales a aquellas personalidades que tuviesen méritos relevantes en las respectivas disciplinas. Estas designaciones solo podían hacerse mediante Decreto y tras los previos informes del Consejo Nacional de Educación de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y del Claustro del Conservatorio, cuya plaza se quisiera cubrir bajo este método. Los informes debían ser muy detallados, exponiendo ampliamente las obras artísticas, académicas o de investigación e indicando igualmente los premios, medallas, publicaciones y demás datos que permitiesen valorar la personalidad del futuro Catedrático o Profesor.

Con respecto al profesorado de los Conservatorios no estatales, estos debían igualmente poseer la titulación exigida para la docencia en los Conservatorios del Estado y la plantilla debía ser análoga a la de estos. El acceso a estas plazas se realizaba de la misma forma mediante concurso-oposición libre, convocado por la Entidad de la que dependía el Centro y juzgado por un Tribunal nombrado por la misma y compuesto de cinco miembros, de los cuales el Presidente y dos vocales eran Catedráticos o Profesores de los correspondientes cuerpos de Conservatorios del Estado o bien otras personalidades especializadas en la materia que designaba el Ministerio de Educación y Ciencia, y los otros dos vocales eran propuestos por el Director del respectivo Conservatorio. Las bases de la convocatoria eran iguales que las que regían el ingreso en los Conservatorios estatales, y debían ser sometidas previamente a la aprobación del Ministerio de Educación y Ciencia.

En 1982, bajo el amparo del Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, se dispone en el artículo único que:

A los efectos de impartir la docencia de las enseñanzas musicales en Centros públicos y privados, para la que se exija la titulación académica prevista en los artículos ciento dos, ciento doce y concordantes de la Ley General de Educación, así como para el acceso a los Cuerpos docentes correspondientes, se declaran equiparados al título de Licenciado Universitario los títulos de Profesor Superior a que se refiere el artículo diez del Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los conservatorios expedidos por estos mismos Centros según Decreto de 15 de junio de 1942 (BOE de 4 de julio) y los Diplomas de Capacidad correspondientes a Planes de Estudios anteriores.

Con este Decreto todos los titulados del plan del 42 pasaban a tener categoría de licenciados y con ello podían ejercer como docentes en cualquier Conservatorio elemental, medio o superior, sin haber recibido ningún tipo de conocimiento pedagógico. Por lo tanto, sólo el profesorado con titulación superior pertenecientes al plan del 66 había recibido una escasa preparación pedagógica, mientras que el resto de titulados del plan del 42 y los titulados medios del 66, que también podían impartir clases en conservatorios elementales, medios y superiores, habían carecido de cualquier tipo de formación pedagógica oficial. Esta carencia no se suple hasta la aparición de la LOGSE.

1.1.3. Profesorado LOGSE

En 1991, en el Real Decreto 574/1991 de 22 de abril se establece que los requisitos que han de reunir los profesores de Música y Artes Escénicas son:

- a) Estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente a efectos de docencia. En defecto de las titulaciones anteriores, conforme a lo previsto en el párrafo segundo de la disposición transitoria quinta, 3, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, durante el plazo de vigencia de este Real Decreto podrán presentarse a las convocatorias para ingreso en este Cuerpo quienes habiendo prestado servicios como funcionarios interinos en los Cuerpos integrados en éste durante un tiempo

mínimo de tres cursos académicos, continuasen prestándolos a la entrada en vigor de la citada Ley.

- b) Haber cursado las materias pedagógicas a que se refiere, según corresponda, los artículos 39.3 ó 43.1 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Este requisito no será exigible hasta tanto no se desarrolle lo previsto en los mismos.

Por otro lado, la LOGSE en su artículo 42 estableció los títulos correspondientes a la nueva ordenación de las enseñanzas musicales de régimen especial:

- Título profesional, que se obtendría tras la superación del tercer ciclo de grado medio. Profesionalmente servía para impartir clases en escuelas de música y como complemento a otras titulaciones, pero no para la docencia en Conservatorios.
- Título superior, que se obtenía tras la finalización del grado superior. Este título era equivalente a todos los efectos al de Licenciado universitario, por tanto daba la opción a ingresar en el cuerpo de profesores de las enseñanzas de régimen especial en los Conservatorios.

La disposición cuarta, apartado séptimo de esta ley, preveía que el gobierno estableciese las equivalencias de los títulos que la misma Ley no había realizado en su publicación. Es por este motivo que con el Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, se establecieron las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y los establecidos en dicha Ley. Se dispuso lo siguiente:

- Artículo 1. Se declararon equivalentes, a todos los efectos al Título superior de Música a que se refería el artículo 42.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, los siguientes títulos:
 - o Título de Profesor y Título profesional, expedido al amparo del Decreto de 15 de junio de 1942, y Diplomas de Capacidad correspondientes a planes de estudios anteriores.
 - o Título de Profesor Superior expedido al amparo del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre.

- Artículo 2. El título de Profesor, expedido al amparo del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, se declaró equivalente, únicamente a efectos de la impartición de las enseñanzas de música en los grados elemental y medio en centros públicos o privados, a las titulaciones a que se refería en el artículo 39.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 2 de octubre, sin perjuicio de lo que se regule en relación con las materias pedagógicas necesarias para ejercer la docencia a que hace referencia dicho artículo.

En conclusión, se comprueba de nuevo que hasta la salida de los primeros egresados superiores de la LOGSE el conocimiento didáctico y/o pedagógico en la formación inicial de los docentes de las enseñanzas musicales de régimen especial había sido escasa e incluso nula en algunas titulaciones. Y aunque en un principio se preveía la implantación del Grado Superior de Música para el curso 1994-1995 (Zaldivar, 1992) las dificultades aparecidas retardaron su inicio hasta el curso académico 2000-2001. Por lo que considerando que aquellos alumnos que habían iniciado sus estudios superiores conforme al Decreto 2618/1966 durante este curso académico, pudieron terminar sus enseñanzas superiores según el plan de estudios de 1966 (De los reyes, 2010), y teniendo en cuenta que la duración de estas enseñanzas superiores era aproximadamente de cuatro cursos, podemos calcular que los primeros egresados superiores de la LOGSE terminarían en el curso 2003-2004.

Fue a partir del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, cuando se establecieron los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música, incluyendo por primera vez las especialidades pedagógicas. Las especialidades que configuraron el grado superior de estas enseñanzas fueron un total de 35: Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Composición, Contrabajo, Dirección de Coro, Dirección de Orquesta, Etnomusicología, Fagot, Flamenco, Flauta travesera, Flauta de pico, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco, Instrumentos de la música antigua, Instrumentos de la música tradicional y popular, Instrumentos de púa, Jazz, Musicología, Oboe, Órgano, Pedagogía, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Viola, Viola da Gamba, Violín, Violonchelo. La especialidad de Pedagogía se dividía en dos posibles opciones: pedagogía del Lenguaje y educación musical o pedagogía del Canto o instrumentos, que podían ser acordeón, arpa, clarinete,

clave, contrabajo, fagot, flauta travesera, flauta de pico, guitarra, instrumentos de púa, oboe, órgano, percusión, piano, saxofón, trompa, trompeta, trombón, tuba, viola, viola da gamba, violín y violonchelo. La carga lectiva de los contenidos didácticos y pedagógicos abarcaba aproximadamente el 40% en la opción de Lenguaje Musical y un 30% en la opción de Canto o instrumentos; el resto de contenidos eran de carácter académico. Las materias pedagógicas eran:

- *Composición aplicada*. Utilización con fines didácticos de los elementos de la música y sus formas básicas, con un mínimo de 120 horas.
- *Didáctica de la música*. Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la música. Nuevas tecnologías. Programación. 120 horas.
- *Didáctica del conjunto instrumental*. Conocimiento práctico de los instrumentos de láminas, membranas y pequeña percusión. Práctica de este repertorio instrumental. Desarrollo de la capacidad de improvisación. 90 horas.
- *Educación vocal* (sólo en la opción de Lenguaje Musical). Adquisición de una técnica vocal básica. La voz hablada y cantada como instrumento expresivo en la improvisación y la interpretación. Técnicas de articulación y emisión. 120 horas.
- *Prácticas de profesorado*. Observación y participación semanal con un grupo de alumnos. Seminarios sobre la observación en el desarrollo de los alumnos, los procedimientos metodológicos, etc. Preparación, ejecución y evaluación de las clases. 90 horas.
- *Psicopedagogía*. Fundamentos de la psicología evolutiva. El problema del desarrollo del conocimiento. El aprendizaje como forma de conocimiento: teoría, fases, variables, etc. La creatividad y su desarrollo. Creatividad y docencia. La personalidad: interacción profesor-alumno. El papel del profesor y la influencia de sus actitudes. 90 horas.

En 1999, con la Orden del 25 de junio se vuelve a establecer el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música, realizándose pocas modificaciones. Las especialidades son las mismas y el porcentaje de las materias pedagógicas y didácticas sigue siendo prácticamente el mismo; la única variación es que se sustituyen las horas por su equivalencia en créditos.

Uno de los cambios más importantes que se produjo con respecto a estas enseñanzas tuvo lugar con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En su artículo 58 (Formación Inicial) determinó que para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, era necesario estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica, que se obtendría tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes. Hasta entonces no era requisito indispensable para acceder a la docencia de estas enseñanzas el poseer el título de Especialización Didáctica.

1.1.4. Profesorado LOE

Con el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, se volvió a regular el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores del Grado en Música, que ya fueron establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Con este Decreto se establece un plan de estudios con un mínimo de 240 créditos de conformidad con los siguientes criterios:

- Este real decreto mantenía la especialidad de Composición y unificaba las antiguas especialidades instrumentales recogidas en el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música en una única denominación de Interpretación. Asimismo, se unificó en la especialidad de Pedagogía las opciones de pedagogía del lenguaje y de la educación musical, y canto e instrumentos de la antigua especialidad de Pedagogía. La especialidad de Dirección integró las antiguas especialidades de Dirección de coro y Dirección de orquesta; la especialidad de Musicología integró las antiguas especialidades de Musicología, Etnomusicología y la opción de Flamencología de la especialidad de Flamenco. La opción de Guitarra flamenca de la especialidad de Flamenco se añadió a la especialidad de Interpretación. Por otra parte, se crearon dos especialidades nuevas: la especialidad de Producción y gestión y la especialidad de Sonología.

- En estos planes de estudio aparecieron dos términos nuevos: las competencias y los ECTS (*European Credit Transfer System*). Para la integración en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior los alumnos debían adquirir las competencias que les sirviesen para la mencionada integración; para ello se creó una unidad de medida que reflejaba los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante, los denominados créditos europeos (ECTS), y que garantizaba la movilidad del alumnado, posibilitando la obtención del Suplemento Europeo al Título.

Centrándonos en la especialidad de Pedagogía, los Graduados en esta especialidad debían poseer las siguientes competencias específicas:

- Comprender y explicar los fundamentos en pedagogía musical contemporánea, tanto en el área de conocimientos sistemáticos como en su aplicación, y saber fundamentar en ellos la reflexión crítica de la actuación educativa musical propia y ajena.
- Elaborar, seleccionar, aplicar y evaluar actividades, materiales y recursos de enseñanza/aprendizaje musicales en función de las demandas de cada contexto educativo, siendo versátil en el dominio de los instrumentos y otros recursos musicales y aplicando de forma funcional las nuevas tecnologías.
- Conocer los elementos constitutivos de la música, mostrando un alto dominio en percepción auditiva, lectura, análisis, escritura, improvisación y creación musical, y ser capaz de interrelacionar todo ello para aplicarlo y utilizarlo adecuadamente en el desarrollo de la propia actividad.
- Adquirir dominio técnico y capacidad expresiva en la interpretación y en la conducción de agrupaciones vocales e instrumentales como base para la improvisación, la creación y la experimentación con el propio instrumento, la voz y el cuerpo en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje musical.
- Ser capaz de desarrollar una práctica educativa-musical, como artista y formador musical, orientada a la comunidad.
- Contextualizar la pedagogía musical en el tiempo actual y en los diferentes ámbitos culturales, reflexionando de forma crítica sobre la función y resultados

que la práctica de la educación musical puede aportar a la mejora de la persona y de la sociedad.

- Saber aprovechar las oportunidades de formación y especialización que cada puesto de trabajo ofrece, incorporándolas al desarrollo del propio perfil profesional.
- Implicarse activamente en proyectos educativo-musicales a través del trabajo cooperativo y asumir la responsabilidad de desarrollar la profesión educativa musical como tarea colectiva.
- Diseñar y llevar a cabo procesos sistemáticos de evaluación educativa sobre alumnos, profesores, programas e instituciones y basar en sus resultados la planificación de la mejora educativa.
- Diseñar, realizar y evaluar una investigación en educación musical, tanto de forma individual como formando parte activa de equipos de investigación.
- Conocer los fundamentos de acústica musical, organología y sus aplicaciones en la práctica musical.

Según se recoge en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regulaba el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores del Grado en Música, las materias de la especialidad de Pedagogía eran las que plasmamos en la siguiente tabla.

Tabla 21: *Materias de la especialidad de Pedagogía 2010*

Materias de formación básica	Descripción/contenidos mínimos	ECTS mínimos
<i>Cultura, pensamiento e historia</i>	Conocimientos fundamentales del hecho musical en relación con la Cultura, desde una perspectiva histórica y sistemática. Análisis e interpretación de los contextos sociales en que se produce este hecho. Integración de la investigación e interpretación de cara a una comprensión global del fenómeno de la práctica musical.	12
<i>Lenguajes y técnica de la música</i>	Desarrollo de las habilidades y adquisición de conocimientos que faciliten al alumno la percepción, la creación, la interpretación, la reflexión y la documentación musical. Asimilación de las principales teorías sobre la organización de la música. Conocimiento de las posibilidades sonoras de la voz y de otros instrumentos o fuentes sonoras. Estudio del repertorio y de su contexto estilístico. Desarrollo del oído, de la concentración en la escucha, de la memoria y de la inteligencia musical.	12
Materias obligatorias de	Descripción/contenidos mínimos	ECTS mínimos

especialidad		
<i>Instrumento/Voz</i>	Práctica instrumental/vocal. Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional. Práctica de la técnica instrumental/vocal, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario. Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa. Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo. Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes. Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento/voz.	30
<i>Formación instrumental complementaria</i>	Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica interpretativa del instrumento/voz. Práctica de la técnica instrumental y aprendizaje del repertorio principal del nivel adecuado. Valoración crítica del trabajo. Preparación para la interpretación en público. Desarrollo de las dimensiones básicas de la interpretación con un segundo instrumento y/o con instrumentos afines. Profundización en repertorios especializados y en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia especialidad instrumental. Práctica de lectura a vista, improvisación, transposición, y en su caso, acompañamiento y reducción de partituras	12
<i>Música de conjunto</i>	Práctica de la interpretación musical en grupo y en diferentes formaciones y repertorios. Práctica interpretativa en formaciones diversas tanto instrumentales como vocales y conocimiento del repertorio. Desarrollo de hábitos y técnicas de ensayo. Cooperación en el establecimiento de criterios interpretativos, empaste y trabajo colectivo. Práctica de lectura a primera vista, flexibilidad de respuesta a las indicaciones del director. Concepción y desarrollo de proyectos musicales colectivos. Adquisición de una técnica vocal básica.	6
<i>Fundamentos de Pedagogía</i>	Conocimiento de los procesos pedagógicos básicos de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, especialmente en el ámbito musical, así como de los condicionantes propios del desarrollo de destrezas técnicas con instrumentos musicales y con la voz. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. El profesor como mediador en la construcción del conocimiento. Principios fundamentales de las distintas metodologías y corrientes pedagógicas en educación musical. Fundamentos de la pedagogía instrumental, de la pedagogía vocal y de la pedagogía del lenguaje musical. La investigación como recurso de formación continua: planificación, metodologías, fuentes.	18
<i>Técnica de la dirección</i>	Aprendizaje de técnicas básicas de dirección. Conocimiento práctico del proceso de preparación e interpretación de una obra para grupo instrumental y vocal, del trabajo de conjunción y equilibrio sonoro.	6
<i>Tecnología musical</i>	Fundamentos de acústica aplicada a la música. Informática musical aplicada a la creación, generación y procesamiento del sonido y la edición de partituras. Conocimiento y uso de las aplicaciones midi y de audio. Uso de la tecnología musical en distintos formatos. Microfonía y técnicas de grabación, procesado y difusión. Búsqueda y difusión de contenidos a través de redes informáticas.	6
<i>Didáctica de la educación musical</i>	Conocimientos aplicados de didáctica general y didácticas específicas dentro y fuera del aula. Objetivos y contenidos de la educación musical en el régimen general y especial tanto en enseñanza reglada como no reglada. Didáctica de las distintas especialidades instrumentales y del conjunto vocal e instrumental. Didáctica del Lenguaje musical. Mecanismos de percepción y expresión musical y su didáctica. Diseño del currículum como herramienta de planificación, desarrollo y evaluación de procesos educativos; elaboración, aplicación y evaluación	12

	de unidades didácticas; diseño de estrategias específicas para la enseñanza y el aprendizaje. Recursos didácticos en educación musical. La tecnología musical como recurso didáctico.	
<i>Organización educativa</i>	Conocimiento de la organización general de las instituciones educativas. Conocimientos organizativos y relacionales aplicados a la educación musical. La educación como relación humana; teorías de la personalidad; los estilos de enseñanza y aprendizaje. Observación y análisis de situaciones, de personas y de contextos. La gestión de grupos-clase, de grupos de trabajo. Dinámica y psicología de los grupos. Estrategias de trabajo en equipo. La gestión de conflictos y la creatividad. La comunicación y la asertividad. La investigación educativa como herramienta de formación y mejora. Gestión de proyectos y evaluación de las instituciones.	12

Fuente: Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo.

Como se puede comprobar, de todas las materias incluidas en la especialidad de Pedagogía sólo tres eran específicas de didáctica y pedagogía, teniendo un mínimo de 42 ECTS, frente a los 84 ECTS que completaban el resto de materias académicas. La proporción entre materias pedagógicas y académicas es muy similar a la de los planes de 1995 y 1999. Por otro lado, debemos recordar que tanto los egresados bajo el marco legislativo de la LOGSE como los graduados después de la implantación de la LOE, tuvieron obligatoriamente que realizar el MASTER de profesorado, para poder acceder a la docencia de las enseñanzas de régimen especial en Conservatorios, título de posgrado en el que profundizaremos más adelante.

1.2. Del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) al Máster de profesorado de secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas

Fue en 1971, con la Orden de 8 de julio, cuando se establece que dentro de las Universidades estatales, en los Institutos de Ciencia de la Educación (creados por el Decreto 1678/1969, de 24 de julio) se impartiría la formación pedagógica a los universitarios que fuesen a incorporarse a la enseñanza en todos los niveles. El Ministerio de Educación y Ciencia dispuso que la formación pedagógica fuese desarrollada en dos ciclos:

- Primer ciclo: de carácter teórico, consistente en el estudio de los fundamentos principios generales de la educación necesarios para la labor docente. Cada Instituto de Ciencia de la Educación (I.C.E.) programaría este ciclo dentro del ámbito correspondiente a las temáticas que continúan: 1) los principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; 2) Tecnología y sistemas de innovación educativa; 3) Didácticas especiales (se debía procurar que hubiese un equilibrio entre las formación pedagógica general y las didácticas de las disciplinas correspondientes). Este primer ciclo debía tener como mínimo una duración de ciento cincuenta horas, quedando al criterio de cada I.C.E. las modalidades de realización.
- Segundo ciclo: de carácter práctico, consistiría en el ejercicio de la labor docente de los candidatos en los centros que cada I.C.E. determine bajo la responsabilidad del profesorado tutor que se asignara. Cada estudiante debía realizar las prácticas docentes con dos o tres tutores distintos del área de enseñanza correspondiente. El tiempo mínimo de este ciclo también era de ciento cincuenta horas. Cada I.C.E. asignaría a los tutores que considerase convenientes y determinaría los sistemas de conexión, control y coordinación con los Centros docentes.

La superación positiva de estos dos ciclos daba derecho a la obtención del certificado de aptitud pedagógica, que era expedido por los Rectorados respectivos.

Hasta 1995 no se volvió a regular el título profesional de especialización didáctica. El Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, especificaba que el curso de cualificación pedagógica debía proporcionar al futuro profesorado de educación secundaria la formación psicopedagógica y didáctica inicial necesaria para acometer las tareas propias de la función docente según los principios y fines establecidos en la LOGSE. Los planes de estudio se fijaban en una carga lectiva que en ningún caso podía ser inferior a 60 créditos ni superiora a 75 (sobre la base de 10 horas lectivas por crédito). El tiempo previsto para impartir el conjunto de las enseñanzas incluidas en este curso no sería inferior a un año académico. Los planes de estudio se organizaron en dos bloques:

- Bloque de enseñanzas teórico-prácticas (con una carga lectiva mínima de 40 créditos): estaba formado por materias obligatorias y por materias optativas. Las materias obligatorias era generales, comunes a todos los alumnos y versaban en aspectos sociológicos pedagógicos y psicopedagógicos relevante para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria; y específicas, propias de la especialidad elegida para la realización del curso. Las materias optativas no podían supera el 20% del total de la carga lectiva de este bloque y servían para completar la formación en los contenidos científicos y técnicos.
- Bloque de enseñanzas de práctica profesional docente o “prácticum”: tenía una carga lectiva de 15 créditos de los que al menos 10 se destinaban a practicar la docencia tutorizada en centros de educación secundaria y, el resto, a la preparación, análisis, reflexión y valoración de las prácticas docentes realizadas.

Con la LOCE (2002) se preveía la sustitución del CAP por el Título de Especialización Didáctica (TED), pero tras el cambio político no llego a implantarse, siendo finalmente sustituido por el Máster que estableció la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE). Bajo esta ley se revisó y modificó las condiciones de la formación y cualificación del profesorado de secundaria. Se establecía como requisito para acceder a la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, estar en posesión del correspondiente título oficial de Máster regulado mediante el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. En este Real Decreto el Máster quedó constituido por 60 créditos ECTS organizados en tres bloques:

- *Genérico*: con un total de 12 créditos, que incluye los módulos de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y educación.
- *Específico*: de 24 créditos, relativos a los complementos de formación disciplinar, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e innovación docente e iniciación a la investigación.
- *Prácticum y Trabajo Fin de Máster*, con un total de 16 créditos.
- *Libre disposición*: 8 créditos.

En la tabla que se presenta a continuación se comparan los distintos Cursos de Especialización Pedagógica en función del número de créditos, las materias a impartir, así como el periodo de vigencia de cada uno de ellos.

Tabla 22: Comparativas entre los diferentes Cursos de Especialización Pedagógica

1970	
TÍTULO	CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica)
CRÉDITOS	- 1º Ciclo (Carácter teórico): 100 h. (10 créditos) - 2º Ciclo (Carácter mixto, teórico-práctico): 80 h. (8 créditos)
MATERIAS	<i>Fundamentos y principios generales de la educación</i> : principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos e históricos y la tecnología y sistemas de innovación educativa.
CRONOLOGÍA	25 años desde su implantación.
1995	
TÍTULO	CCP (Certificado de Cualificación Pedagógica)
CRÉDITOS	- 43,5 créditos teóricos: 440 h. - 22,5 créditos prácticos: 220 h.
MATERIAS	- <i>Créditos Obligatorios Generales</i> : 21 créditos (.Diseño y Desarrollo del currículo, Organización Escolar; Psicología del Desarrollo y de la Educación; Sociología de la Educación, Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación; Atención a la Diversidad, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Tutoría y Orientación Educativa). - <i>Créditos Obligatorios Específicos</i> : 16,5 créditos (Didáctica específica de la asignatura o área). - <i>Créditos optativos</i> : 6 créditos.
CRONOLOGÍA	10 años desde su implantación.
2004	
TÍTULO	Título de Especialización Didáctica (TED)
CRÉDITOS	- Periodo académico: 48,5 créditos: 485 h. - Periodo práctico: 12 créditos: 120 h.
MATERIAS	<i>Periodo académico</i> : Diseño y desarrollo del currículo. Organización escolar, Psicología evolutiva y de la Educación, Investigación educativa y tecnologías de la información y de la comunicación y Sociología de la Educación. Áreas de especialización didáctica correspondientes a cada especialidad
CRONOLOGÍA	No llegó a implantarse debido al cambio de gobierno.
2007	
TÍTULO	Máster de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
CRÉDITOS	60 créditos ECTS (European Credit Transfer System).
MATERIAS	- <i>Módulo genérico</i> : con un total de 12 créditos, que incluyen los módulos de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y educación. - <i>Módulo específico</i> : de 24 créditos, relativos a los complementos de formación

	<p>disciplinar, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e innovación docente e iniciación a la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Prácticum y Trabajo Fin de Máster</i>: 16 créditos. - <i>Libre disposición</i>: 8 créditos.
CRONOLOGÍA	Vigente en la actualidad.

Fuente: Elaboración propia

Todos los cursos de especialización pedagógica -desde el primero que fue el CAP hasta el actual Máster en Secundaria- tienen una estructura similar, habiendo aumentado considerablemente el número de créditos de 18 a los actuales 60⁵. La repartición de estos créditos entre la teoría y la práctica no ha variado demasiado y todos se inician una vez terminada la licenciatura de cada especialidad. Una de las variaciones más importantes ha sido el aumento de créditos de las materias específicas: desde 1995 con el CCP (Certificado de Cualificación Pedagógica) eran 21 créditos para las materias generales y 16,5 para las específicas, mientras que en el actual Máster de Secundaria son 12 créditos para las materias generales y 24 para las específicas.

Como hemos visto por las diferentes leyes que han regulado los títulos de formación didáctica siempre se han referido fundamentalmente a los docentes de las enseñanzas de secundaria; este hecho, junto a otros aspectos, nos hacen reflexionar sobre la necesidad de adecuar este título al profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial. El objetivo de una formación eficaz del docente en cualquier ámbito aún está por alcanzar y como aparece en el estudio de Sánchez y Boix (2008) esto puede ser debido:

- A la escasa valoración y transferencia de los aprendizajes.
- Al reconocimiento de que la formación inicial del docente es un requisito administrativo que para cumplirlo no precisa mucho esfuerzo.
- A que el prácticum es considerado un período breve, con escasa motivación del profesorado experto que tutoriza las prácticas, excesiva burocratización de la memoria y falta de planificación de los centros.

⁵Téngase en cuenta además que la correspondencia del número de horas para cada ECTS es superior a la de los antiguos créditos.

- A que los formadores, a menudo, son profesores que no tienen un conocimiento profundo del ámbito educativo en cuestión.
- Al sistema de admisión del alumnado, carente de mecanismos de evaluación inicial; es poco exigente, ya que no todo el mundo que se matricula tiene la capacidad o motivación para ser docente.

Centrándonos en nuestro grupo de estudio, con respecto al Máster podemos afirmar que:

- El mismo título no contiene siquiera la denominación de enseñanzas de régimen especial, sino tan sólo *Máster Universitario de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*.
- Para todas las especialidades que se imparten en un Conservatorio sólo existe una rama dentro del Máster en Secundaria que, aunque pertenece a la Música, engloba titulaciones muy diferentes: Grado en Historia y Ciencias de la Música, Grado Superior de Danza, Grado Superior de Arte Dramático y Grado Superior de Música. Los contenidos de cada una son muy diferentes y, por lo tanto, la formación didáctica y pedagógica no debería ser común para todas.

1.3. El profesorado actual de las enseñanzas de régimen especial

Una vez abordados los diferentes planes de estudios (plan 42, plan 66, LOGSE y LOE), ahondando fundamentalmente en la instrucción de carácter didáctico y pedagógico, viendo de la misma forma los requisitos de acceso a la docencia en estas enseñanzas, y analizados los diferentes Títulos de especialización didáctica y pedagógica, en la siguiente tabla exponemos cual es la situación actual del profesorado que se encuentra ejerciendo dentro de este campo educativo.

Tabla 23: *Profesorado actual de las enseñanzas musicales de régimen especial*

	Formación inicial didáctica o/y pedagógica	Requisitos de acceso al cuerpo del profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial
--	---	---

Plan 42	Ninguna	<ul style="list-style-type: none"> - Certificados y títulos de la carrera correspondiente. - Podría nombrarse a personalidades de mérito extraordinario
Plan 66	<ul style="list-style-type: none"> - Título profesor: ninguna - Título profesor superior: dos cursos de pedagogía y un curso de prácticas del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificados y títulos de la carrera correspondiente. - Podría nombrarse a personalidades de mérito extraordinario
Posterior a 1995	Se establece la especialidad de pedagogía con una carga lectiva en conocimientos especializados (didácticos y pedagógicos) del 40% en la opción de Lenguaje Musical, y un 30% en la opción de Canto o instrumentos	<p>A partir del Real Decreto 574/1991 de 22 de abril:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente a efectos de docencia. b) Haber cursado las materias pedagógicas a que se refiere, según corresponda, los artículos 39.3 ó 43.1 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Este requisito no será exigible hasta tanto no se desarrolle lo previsto en los mismos.
Posterior a 2006	Especialidad de pedagogía con una carga lectiva en conocimientos especializados (didácticos y pedagógicos) entre el 30% y el 40%.	<p>Con la Ley Orgánica 10/2002:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente a efectos de docencia. b) estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica, que se obtendría tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes

Fuente: Elaboración propia

Una característica que no habíamos mencionado es que muchos de los egresados en los planes del 42 y del 66 emprendieron estos estudios como complementarios a otros. El sistema de aquellos planes daba opción a cursar de una manera más flexible las diferentes materias que conformaban los currículos de las diversas titulaciones. Existía además la posibilidad de realizar los exámenes como matriculados libres (no requerían la asistencia a clase), lo que conllevaba a muchos estudiantes a compatibilizar esta formación con otras diplomaturas o licenciaturas. Muchos de ellos contemplaron como segunda opción profesional la docencia de la música en los diferentes ámbitos.

2. LOS FUTUROS DOCENTES DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL

Para conocer cuál es la formación de los futuros docentes de las enseñanzas musicales de régimen especial haremos un recorrido por los planes de estudio centrados en la especialidad de pedagogía que se están llevando a cabo en los centros superiores del territorio español, todos ellos bajo el marco legislativo de la LOE. Esta visión la obtendremos a partir de los Conservatorios Superiores y Centros Superiores de enseñanza musical de cada Comunidad Autónoma, autorizados por el Ministerio de Educación.

Comenzamos por Andalucía donde se encuentran ubicados el CSM “Rafael Orozco” de Córdoba, CSM “Andrés de Vandelvira” de Jaén, CSM de Málaga, CSM “Manuel Castillo” de Sevilla y el Real CSM “Victoria Eugenia” de Granada. De estos cuatro Conservatorio superiores, sólo el Real Conservatorio Superior de Música de Granada oferta la especialidad de Pedagogía, los otros tres Conservatorios aunque no cuentan con esta especialidad, si ofrecen entre las asignaturas optativas algunas de carácter pedagógico y didáctico. En la tabla siguiente mostramos el plan de estudios en Pedagogía del CSM de Granada.

Tabla 24: *Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Real Conservatorio de Música “Victoria Eugenia” de Granada*

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música	FB/T	8
	Sociología y estética de la música	FB/T	4
Lenguajes y técnica de la música	Lenguaje y teoría musical	FB/T	4
	Análisis	FB/T	8
Instrumento/voz	Técnica e interpretación del instrumento/voz	OE/P	40
	Técnicas de estudios y ergonomía	OE/P	3
Formación instrumental complementaria	Práctica armónica en instrumentos polifónicos	OE/P	6
	Repentización y transposición	OE/P	3
	Creatividad e improvisación	OE/P	3
	Taller de interpretación	OE/P	3
	Técnica vocal	OE/T	6
Música de conjunto	Coro	OE/P	6
Fundamentos de pedagogía	Pedagogía de la música	OE/T	8
	Metodología de la investigación pedagógica	OE/T	4

	Técnicas as de investigación musical	OE/T	4
	Música y movimiento	OE/P	3
	Fundamentos de etnomusicología	OE/T	4
	Folklore andaluz	OE/T	4
Técnica de la dirección	Fundamentos de dirección coral e instrumental	OE/P	8
Tecnología musical	Tecnología informática aplicada a la música	OE/P	3
	Organología y acústica	OE/T	4
Didáctica de la educación musical	Didáctica de la música	OE/T	18
	Armonía	OE/TP	6
	Composición aplicada a la didáctica de la música	OE/P	12
Organización educativa	Organización y gestión de centros educativos	OE/T	8
	Psicología del desarrollo y de la educación	OE/T8	4
Practicas externas	Prácticas externas	OE/P	8
Asignaturas optativas			38
Trabajo fin de grado			10
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

- (1) FB: Asignatura de formación básica.
- (1) OE: Asignatura obligatorias de especialidad.
- (2) T: Asignatura teórica.
- (2) TP: Asignatura teórico-práctica.
- (3) P: Asignatura práctica

Fuente: Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada⁶

El CSM de Aragón ubicado en Zaragoza ofrece las especialidades de Composición, Dirección e Interpretación en diferentes instrumentos. Aunque no posee la especialidad en Pedagogía, si oferta dentro de las asignaturas optativas algunas con contenido didáctico y pedagógico. También entre sus estudios da la posibilidad a dos Máster: uno en música contemporánea y otro en música de conjunto, y cursos de especialización interpretativa.

En el Principado de Asturias se encuentra ubicado en Oviedo el Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"; posee las especialidades de Composición, Dirección e Interpretación en diferentes instrumentos. Junto a estas especialidades también oferta la especialidad de Pedagogía, cuyo plan de estudios vemos reflejado en la tala 25.

⁶<http://www.conservatoriosuperiorgranada.com/>

Tabla 25: Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias "Eduardo Martínez Torner"

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música (I-II)	A	12
	Filosofía y estética de la música	A	6
Lenguajes y técnica de la música	Organología y Acústica musical	A	6
	Percepción musical y entrenamiento auditivo	A	8
Composición e instrumentación	Análisis	B	6
	Composición aplicada (I-II)	B	12
	Practica armónica-contrapuntística	B	6
Cuerpo /escena	Aplicación de las Técnicas de movimiento	B	6
Organización educativa	Diagnóstico y evaluación en la educación	B	4
	Organización y gestión de centros	B	4
	Orientación educativa	B	4
Didáctica de la educación	Didáctica de la Música I-II	B	12
	Didáctica del instrumento principal	B	3
	Didáctica del lenguaje musical	B	3
	<i>Prácticas externas</i>	-	3
Música de conjunto	Grupo instrumental/coral especializado (I-II)	B	8
Formación instrumental complementaria	Improvisación	B	6
	Reducción de partituras	B	4
	Repertorio con pianista acompañante (I-II)	B	4
Idioma	Ingles	B	3
Instrumento/voz	Instrumento principal (I-IV)	B	60
Fundamentos de pedagogía	Metodología de la investigación	B	6
	Psicología del desarrollo y de la educación	B	6
	Sociología e historia de la educación	B	6
Técnica de la dirección	Técnicas de dirección aplicadas	B	6
Tecnología musical	Tecnologías aplicadas a la música	B	6
Asignaturas optativas			24
Trabajo fin de grado			6
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

A: Asignaturas obligatorias de formación básica.

B: Asignatura obligatorias de especialidad.

Fuente: *Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias "Eduardo Martínez Torner"*⁷

El Conservatorio Superior de Música de Aragón, situado en Albacete, oferta las siguientes especialidades de Composición, Dirección e Interpretación en diversos instrumentos. Como ocurre con otros conservatorios que no ofertan la especialidad de

⁷<http://www.consmupa.es/>

Pedagogía, si ofrecen cursos y jornadas sobre didáctica y pedagogía musical. Para el profesorado se oferta la posibilidad de optar a proyectos de investigación.

En la Comunidad de Castilla y León, en Salamanca se encuentra el Conservatorio Superior de Música con las especialidades de Composición, Musicología (dos posibles itinerarios: Etnomusicología o Musicología) e interpretación en diversos instrumentos. Aunque no ofrece la especialidad de pedagogía, entre las asignaturas optativas existen algunas de carácter didáctico y pedagógico. También ofrece un Máster en enseñanzas artísticas de interpretación, cuyo objetivo es alcanzar el máximo nivel de dominio del instrumento, de la interpretación musical.

En la Comunidad Catalana existen cuatro Centros Superiores de enseñanza musical autorizados por el Ministerio, todos ellos en Barcelona, el Taller de Músics, la Escuela de Música Jam Session, el Conservatori Liceu y la ESMUC (Escola Superior de Música de Catalunya). El taller de Músics cuenta con las especialidades de Jazz y Música moderna, Composición, Pedagogía y Flamenco; la Escuela de Música Jam Session oferta interpretación en el ámbito del Rock, tendencias y músicas urbanas, Pedagogía y Sonología; el Conservatori Liceu ofrece las especialidades de interpretación en diversos instrumentos, Composición y Pedagogía; y en la ESMUC se puede estudiar composición, dirección, interpretación (música Clásica y Contemporánea, Jazz y Música moderna, Música antigua, Música tradicional), Musicología, Pedagogía, Sonología y Producción y Gestión. Como ejemplos del plan de estudio de pedagogía plasmamos el de la ESMUC y el del Conservatori Liceu en las tablas 26 y 27.

Tabla 26: *Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía de la ESMUC (Escola superior de música de Catalunya)*

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Música y Cultura	FB	9
	Desarrollo profesional	FB	3
	Estética	FB	4
Lenguajes y técnica de la música	Fundamentos de Acústica	FB	3
	Metodologías de análisis musical	FB	4
	Percepción auditiva general	FB	3
Instrumento/voz	Instrumento principal para pedagogos 1 a 4	OB	36
	Formación corporal y comunicación	OB	4
Formación instrumental	Instrumento secundario 1 a 6	OB	12

complementaria	Improvisación y acompañamiento	OB	4
	Formación vocal aplicada I y II	OB	4
Música de conjunto	Coro 1 y 2	OB	4
	Conjunto instrumental	OB	6
Tecnología musical	Introducción a la tecnología	OB	2
	Tecnología para la educación musical	OB	4
Técnica de la dirección	Técnicas básicas de dirección	OB	2
	Dirección de coros de secundaria	OB	4
Técnica de la dirección	Técnicas de dirección aplicadas	OB	6
Tecnología musical	Tecnologías aplicadas a la música	OB	6
Fundamentos de pedagogía	Pedagogía sistemática de la música	OB	8
	Psicopedagogía	OB	6
	Seminario de investigación en educación musical	OB	4
Didáctica de la educación musical	Didáctica general	OB	6
	Didáctica del lenguaje y la expresión musical	OB	4
	Didáctica del instrumento	OB	3
	Seminario de didáctica	OB	4
	Composición aplicada a la enseñanza	OB	3
Organización educativa	Diseño, desarrollo e innovación curricular	OB	4
	Relación docente	OB	4
	Organización y contextos educativos	OB	8
Prácticas	Prácticas de pedagogía I y II	OB	10
Trabajo final	Metodologías de investigación	TFG	2
	Trabajo fin de grado	TFG	8
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

FB: Asignaturas obligatorias de formación básica.

OB: Asignatura obligatorias de especialidad.

<i>Mención Didáctica de la formación musical básica y general (a partir del tercer curso)</i>			
MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Ampliación instrumental	Instrumentos polifónicos para el aula	OP	4
	Instrumentos secundaria 7 y 8	OP	4
	Conjunto instrumental 4 y 5	OP	4
Ampliación didáctica y pedagógica	Didáctica del lenguaje y la expresión musical II	OP	4
	Didáctica del conjunto instrumental	OP	3
	Didáctica del conjunto coral	OP	3
	Música, movimiento y rítmica I y II	OP	4
	Música y comunidad	OP	4
	Música y danza	OP	2
	Fundamentos de musicoterapia	OP	3
	Foniatría	OP	3
Créditos optativos (OP)			22
<i>Mención Didáctica de la formación instrumental (a partir del tercer curso)</i>			
MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Ampliación instrumental	Instrumentos principal para pedagogos 5 a 8	OP	36

	Conjunto instrumental 4 a 6	OP	6
Ampliación didáctica y pedagógica	Didáctica del instrumento II	OP	4
	Herramientas didácticas de de consciencia corporal	OP	2
	Didáctica del conjunto instrumental	OP	3
Créditos optativos (OP)			9

Fuente: ESMU⁸

Tabla 27: Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio del Liceu

MATERIA	ASIGNATURA	TOTAL ECTS
Formación básica	Técnicas de composición	8
	Análisis I	4
	Formación del oído I	4
	Historia de la música	8
	Estética de la música	4
Trabajo fin de carrera	Trabajo fin de carrera	12
Obligatorias de la especialidad	Instrumento principal	96
	Improvisación y acompañamiento	8
	Análisis II	4
	Fundamentos de pedagogía	18
	Tecnología musical	6
	Técnicas básicas de dirección	6
	Didáctica de la educación musical	18
	Organización educativa	12
	Música de conjunto	10
Coro	6	
Optativas		16
TOTAL		240

Fuente: Conservatorio Liceu⁹

Dos Conservatorios Superiores de Música son los que posee la Comunidad Gallega: uno, el Conservatorio de A Coruña con las especialidades de composición, dirección, interpretación en diversos instrumentos y pedagogía. El otro Conservatorio Superior es el de Vigo cuenta con las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología (itinerarios: Etnomusicología o Música histórica), Producción y Gestión y Pedagogía. Vemos el plan de estudios de la especialidad de pedagogía del CSM de Vigo en la siguiente tabla.

Tabla 28: Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de Vigo

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e	Historia de la música (I-III)	A	9

⁸ <http://www.esmuc.cat/>

⁹ <http://www.conservatoriliceu.es/es/>

historia	Música y culturas (I)	A	3
	Introducción a la investigación (I)	A	3
Lenguajes y técnica de la música	Análisis (I-IV)	A	8
	Harmonía y Contrapunto (I-IV)	A	8
	Formación y adiestramiento auditivo (I-II)	A	3
	Organología	A	3
Instrumento/voz	Canto o instrumento principal (I-IV)	B	36
	Técnicas de control emocional y corporal (I)	B	2
Formación instrumental complementaria	Piano aplicado como 2º instrumento (I-IV)	B	12
	Técnica vocal (I-II)	B	6
	Improvisación y acompañamiento pianístico aplicado (I-IV)	B	12
	Instrumentos escolares (I)	B	2
Música de conjunto	Coro (I-VI)	B	6
	Conjunto (I-II)	B	6
Fundamentos de pedagogía	Teoría de la Educación (I-II)	B	6
	Psicopedagogía (I)	B	6
	Pedagogía musical (I)	B	6
Formación laboral	Formación laboral y normativa	B	1
Tecnología musical	Tecnología para la música	B	6
	Acústica general	B	3
Didáctica de la educación musical	Didáctica de la música y del lenguaje (I-III)	B	18
	Didáctica general (I)	B	6
	Técnicas de aula para la didáctica de la Música y del Lenguaje musical (I-III)	B	6
Organización educativa	Sociología de la Educación (I)	B	4
	Investigación educativa (I)	B	3
	Planificación de aula y dinámicas educativas (I)	B	3
	Instituciones educativas (I)	B	3
Expresión Corporal y Danza	Coreografía y Danza (I-II)	B	4
Técnicas de dirección	Técnicas de dirección (I-II)	B	6
Prácticas de profesorado			6
Disciplinas optativas			13
Trabajo fin de grado			10
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

A: Disciplinas de formación básica

B: Disciplinas obligatorias

Fuente: Conservatorio Superior de Música de Vigo¹⁰

En las Islas Baleares el Conservatorio Superior de Música oferta las siguientes especialidades Composición, Interpretación en diferentes instrumentos, Musicología y Pedagogía. En la tabla 29, vemos el plan de estudios de la especialidad en pedagogía.

¹⁰<http://csmvigo.com/?lang=es>

Tabla 29: Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música (I-IV)	FB	8
	Historia del pensamiento musical (I-IV)	FB	8
Lenguajes y técnica de la música	Análisis (I-IV)	FB	8
	Práctica Harmónico-contrapuntística (I-IV)	FB	8
Instrumento/voz	Instrumento/voz pedagogía (I-VIII)	OE	24
	Educación vocal aplicada (I-VIII)	OE	24
Formación instrumental complementaria	Educación auditiva (I-IV)	OE	4
	Improvisación y acompañamiento (I-IV)	OE	10
	Danza educativa, improvisación y coreografía aplicada (I-II)	OE	4
	Armonización y arreglos (I-II)	OE	4
	Composición aplicada (I-II)	OE	4
Música de conjunto	Coro (I-II)	OE	2
	Conjunto instrumental para el aula (I-II)	OE	5
Fundamentos de pedagogía	Psicología educativa y desarrollo en edad escolar (I-II)	OE	9
	Seminario de investigación pedagógica (I-II)	OE	9
Técnica de la dirección	Coro de pedagogía: repertorio, técnica, y práctica de la dirección coral (I-VI)	OE	18
Tecnología musical	Acústica musical (I-II)	OE	3
	Informática musical (I-II)	OE	3
Didáctica de la educación musical	Didáctica de la música (I-VIII)	OE	32
	Didáctica de la dirección coral, repertorio y pedagogía del ensayo (I-VIII)	OE	16
Metodología	Metodología de la investigación (I-II)	OE	4
Organización educativa	Organización y gestión de centros musicales (I-II)	OE	6
	Prácticas externas	OE	6
Asignaturas optativas			12
Trabajo fin de grado			9
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

FB: Asignatura de formación básica.

OE: Asignatura obligatorias de especialidad.

Fuente: Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares¹¹

El Conservatorio Superior de Música de Canarias cuenta con dos sedes, una ubicada en Las Palmas de Gran Canaria y otra en Santa Cruz de Tenerife. Las especialidades que pueden estudiarse son Composición, Instrumentación en diversos instrumentos, Musicología y Pedagogía. En la tabla 30 recogemos el plan de estudios de Pedagogía establecido en este centro.

¹¹<http://www.conservatorisuperior.com/>

Tabla 30: Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de Canarias

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música I-II	MFB	8
	Recursos y técnicas de investigación musical	MFB	4
Lenguajes y técnica de la música	Análisis General I-II	MFB	8
	Educación Auditiva I-II	MFB	6
	Composición y arreglos aplicados a la didáctica I-II	MFB	8
	Organología y fundamentos de acústica musical	MFB	3
Instrumento/voz	Instrumento principal I-II	MOE	56
	Educación vocal I	MOE	2
Formación instrumental complementaria	Improvisación I-II	MOE	6
	Piano Complementario/Segundo Instrumento I-II	MOE	4
	Repertorio con pianista acompañante I-II	MOE	2
	Repertorio orquestal	MOE	2
Música de conjunto	Coro I	MOE	3
	Música de Cámara I-II-III	MOE	15
	Orquesta/Banda I-II	MOE	6
Fundamentos de pedagogía	Método y corrientes pedagógicas en educación musical	MOE	4
	Psicopedagogía	MOE	6
	Taller Didáctico	MOE	7
	Expresión Corporal	MOE	4
	Metodología de la investigación pedagógica	MOE	3
Técnica de la dirección	Dirección del conjunto coral	MOE	3
	Dirección del conjunto instrumental	MOE	3
Tecnología musical	Informática musical	MOE	4
	Aplicación didáctica de las TICs	MOE	4
Didáctica de la educación musical	Didáctica de la educación musical I-II	MOE	20
	Didáctica específica del itinerario I-II	MOE	12
Organización educativa	Organización y gestión de Educación Musical	MOE	7
	Sociología y dinámica de grupos	MOE	6
Prácticas externas			12
Asignaturas optativas			6
Trabajo fin de grado			6
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

MFB: Asignatura de formación básica.

MOE: Asignatura obligatorias de especialidad.

Fuente: Conservatorio Superior de Música de Canarias¹²

¹²<http://www.consmucan.es/>

En la Comunidad de Madrid se encuentran el Real Conservatorio de Música de Madrid con las especialidades de Dirección, Interpretación en los diferentes instrumentos, Musicología y Pedagogía; la Escuela Superior de Canto con la especialidad de interpretación; la Escuela Superior de Música Reina Sofía oferta la especialidad de interpretación en diversos instrumentos; el Centro Superior de Enseñanzas Musical Katarina Gurska, con las especialidades Interpretación, Composición, Dirección y Pedagogía; Progreso Musical que ofrece las especialidades de Interpretación, Composición, Dirección, Musicología, y Pedagogía; el Centro Superior Música Creativa con las especialidad de interpretación en Jazz y músicas actuales; y la Escuela Superior de Música Nuestra Señora de Loreto, ofreciendo Composición, Interpretación y Pedagogía. Mostramos el plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Real Conservatorio de Madrid en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 31: *Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Real Conservatorio Superior de Madrid*

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música I y II	FB	12
	Estética y filosofía de la música	FB	3
Lenguajes y técnica de la música	Análisis I y II	FB	12
	Armonía I y II	FB	12
	Educación auditiva I y II	FB	4
	Educación auditiva III Y IV	OE	4
	Teoría de la música	OE	6
	Contrapunto	OE	6
	Inglés aplicado a la música	OE	4
Instrumento/voz	Técnica del Movimiento y aplicaciones prácticas	OE	4
	Formación rítmica y metodológica	OE	6
	Técnica Alexander y aplicaciones didácticas	OE	4
	Técnicas instrumentales básicas I y II	OE	8
	Danzas históricas y tradicionales	OE	4
	Educación vocal I, II, III y IV	OE	8
Formación instrumental complementaria	Improvisación y acompañamiento I, II y III	OE	12
	Piano complementario I, II, III y IV	OE	12
Música de conjunto	Prácticas de : Orquesta/Banda/Coro/Canto llano y conjunto vocal renacentista y barroco I y II	OE	12
Fundamentos de pedagogía	Fundamentos de pedagogía I y II	OE	12
	Psicopedagogía	OE	6
Técnica de la dirección	Técnica de la dirección I y II	OE	6
	Composición aplicada I y II	OE	6
Tecnología musical	Organología	OE	4
	Informática musical I y II	OE	8
Didáctica de la educación musical	Prácticas pedagógicas I, II, III y IV	OE	16
	Diseño curricular	OE	4

	Didáctica del Lenguaje Musical I y II	OE	6
Organización educativa	Gestión e innovación educativa I y II	OE	12
Prácticas externas, prácticum			11
Asignaturas optativas			6
Trabajo fin de grado			6
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

FB: Asignatura de formación básica.

OE: Asignatura obligatorias de especialidad.

Fuente: Real Conservatorio Superior de Música de Madrid¹³

El conservatorio Superior de Música “Manuel MassottiLittel” se encuentra en la Comunidad de Murcia, se imparten las especialidades de Composición, Dirección, Musicología, Pedagogía e Interpretación. En la tabla 32 podemos ver el plan de estudios de la especialidad de Pedagogía de este Conservatorio.

Tabla 32: Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música “Manuel MassottiLittel” de Murcia

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música occidental I y II	FB/NI	12
	Análisis I y II	FB/NI	8
Lenguajes y técnica de la música	Armonía I y II	FB/NI	8
	Educación auditiva I y II	FB/NI	4
Didáctica de la educación musical	Didáctica de la música en educación secundaria I y II	OE/NI	6
	Didáctica de la música preescolar I y II	OE/NI	6
	Didáctica del lenguaje musical I y II	OE/NI	6
	Didáctica de los instrumentos musicales I y II	OE/NI	6
Instrumento/voz	Instrumento principal B o Canto B I, II y III	OE/IN	24
	Técnica del canto I, II Y III	OE/IG	6
Formación instrumental complementaria	Acompañamiento (al piano)	OE/IG	4
	Concienciación corporal y autocontrol	OE/NI	2
	Improvisación (al piano)	OE/IG	4
	Piano complementario o canto complementario I, II y III	OE/IG	12
Música de conjunto	Coro I, II	OE/IG	8
	Orquesta-banda o Taller de interpretación I,II	OE/IG	4
Fundamentos de pedagogía	Fundamentos y métodos de la educación musical I, II Y III	OE/NI	18
	Psicología de la educación	OE/NI	6
	Psicología del desarrollo	OE/NI	6
Técnica de la dirección	Técnica de la dirección coral aplicada B I	OE/NI	4
	Técnica de la dirección orquestal aplicada B I	OE/NI	4

¹³<http://rcsmm.eu/>

Tecnología musical	Informática aplicada I, II	OE/NI	4
	Recursos informáticos en el aula de música	OE/NI	3
	Tecnología del sonido I, II	OE/NI	4
Ampliación y especialización	Contrapunto I, II	OE/NI	8
	Educación auditiva III	OE/NI	2
	Inglés técnico	OE/NI	2
	Música popular de culturas occidentales I, II	OE/NI	6
	Técnica de composición	OE/NI	4
Organización educativa	Organización y gestión educativa I,II	OE/NI	4
	Orientación e intervención educativa I,II	OE/NI	4
	Planificación educativa I, II	OE/NI	4
	Prácticas externas I y II		10
Asignaturas optativas (OE/IG)			12
Metodología del trabajo fin de estudios y Trabajo fin de estudios			15
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

FB: Materia de formación básica.

OE: Materia obligatoria de especialidad.

NI: No instrumental

IG: Instrumental grupal

IN: Instrumental individual

Fuente: Conservatorio Superior de Música "Manuel MassottiLittel" de Murcia¹⁴

En Pamplona se encuentra el Conservatorio Superior de Música de Navarra, allí se pueden cursar las especialidades de Composición, Instrumentación, Musicología y Pedagogía. En la tabla que continúa mostramos el plan de estudios de la especialidad de Pedagogía con itinerario en instrumento/voz jazz.

Tabla 33: Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Música de Navarra

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música I y II	FB	8
	Estética y filosofía de la música	FB	4
	Inglés	FB	4
Lenguajes y técnica de la música	Análisis I y IV	FB	16
	Educación auditiva I	FB	4
Gestión económica y legislación	Desarrollo profesional y emprendimiento	FB	4
Didáctica de la educación musical	Didáctica de la música I y II	OE	13
	Didáctica del conjunto vocal e instrumental I y II	OE	8
	Expresión corporal	OE	4
	Didácticas específicas	OE	4

¹⁴<http://www.csmmurcia.com>

Instrumento/voz	Instrumento principal/Instrumento principal : Canto I y II	OE	20
	Técnicas instrumentales aplicadas a la pedagogía	OE	10
Formación instrumental complementaria	Improvisación jazz I y II	OE	8
	2º instrumento/piano complementario I/II (1)	OE	4
	Música moderna	OE	4
	Educación vocal I y II	OE	8
	Técnica corporal		4
Música de conjunto	Coro I y II	OE	8
	Conjunto jazz I y II	OE	8
Fundamentos de pedagogía	Psicopedagogía I y II	OE	13
	Métodos de investigación pedagógica I y II	OE	12
Técnica de la dirección	dirección coral aplicada I y II	OE	8
Tecnología musical	Tecnología musical I y II	OE	8
	Acústica	OE	4
Lenguaje y técnica de la música complementario	Armonía jazz I y II	OE	4
	Educación auditiva jazz I	OE	8
Organización educativa	Organización y planificación de la enseñanza musical	OE	6
	Prácticas de profesorado I Y II	OE	8
Optativas			16
Trabajo fin de estudios			10
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

FB: Materia de formación básica.

OE: Materia obligatoria de especialidad.

(1) Si el instrumento principal es melódico se puede elegir entre: Piano (jazz o clásico), órgano, clave o piano complementario. Si el instrumento principal es polifónico: El 2º instrumento puede ser de itinerario clásico o jazz.

Fuente: Conservatorio Superior de Música de Navarra¹⁵

En el País Vasco contamos con el Centro Superior Musikene. Este centro oferta las especialidades de Composición, Dirección, Instrumentación y Pedagogía; de esta última reflejamos el plan de estudios en la tabla siguiente.

Tabla 34: Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía en Musikene

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música I y II	FB	8
	Etnomusicología I y II	FB	6
Lenguajes y técnica de la música	Educación auditiva I, II y III	FB	6
	Armonía y contrapunto I y II	FB	4
	Análisis I y II	FB	8
	Armonización y arreglos	FB	5

¹⁵<https://csmn.educacion.navarra.es/web1/>

	Acústica y organología	FB	4
	Composición para pedagogos	FB	5
Instrumento	Educación vocal I, II, III y IV	OE	24
	Piano I, II, III y IV	OE	24
Fundamentos de pedagogía	Métodos de educación musical: I Kodaly, II Dalcroze, III Orf, y IV Willems	OE	20
	Psicopedagogía aplicada a la música I y II	OE	8
Formación instrumental complementaria	Técnica básica de instrumentos de percusión, I y II	OE	4
	Improvisación y acompañamiento I, II y III	OE	15
Técnica de la dirección	Dirección coral e instrumental I y II	OE	6
Tecnología musical	Tecnologías para la vida profesional: informática	OE	2
	Tecnologías para la vida profesional: grabación y proceso de audio	OE	2
Didáctica de la educación musical	Didáctica de la música I, II, III, IV	OE	24
	Canto coral infantil: repertorio y didáctica	OE	3
Organización educativa	Sociología de la educación	OE	4
	Organización de centros educativos	OE	4
	Proyectos musicales: planificación y desarrollo	OE	4
Música de conjunto	Danza para la educación musical I, II, III y IV	OE	8
	Coro de cámara I y II	OE	4
Prácticum	Prácticas del profesorado (música y movimiento) I y II		6
	Prácticas del profesorado (lenguaje musical) I y II		6
Asignaturas optativas			10
Metodología de investigación: Trabajo fin de grado			6
TOTAL ECTS			240

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

FB: Asignatura de formación básica.

OE: Asignatura obligatorias de especialidad.

Fuente: *Musikene*¹⁶

Pertenecientes a la Comunidad Valenciana estarían el Conservatorio Superior “Oscar Esplá” con las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía; el Conservatorio Superior “Salvador Seguí” de Castellón, que oferta las especialidades de composición, Interpretación y Pedagogía; el Conservatorio Superior “Joaquín Rodrigo” de Valencia, impartiendo las especialidades de Composición, Dirección, Instrumentación, Musicología, Pedagogía y Sonología; y el Centro Privado Superior de Música Berklee-Valencia, que ofrece cursos, grados y posgrados con otros enfoques y metodologías musicales. En la Tabla 35 exponemos el plan de estudios de la especialidad de pedagogía del Conservatorio Superior “Salvador Seguí” de Castellón.

¹⁶<http://musikene.eus/>

Tabla 35: Plan de estudios de la especialidad de Pedagogía del Conservatorio Superior de Castellón

MATERIA	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA	TOTAL ECTS
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música I-II	FB	8
	Estética de la música	FB	4
Lenguajes y técnica de la música	Análisis I-II	FB	8
	Práctica armónico-contrapuntística I-II	FB	8
	Educación auditiva I-II	FB	4
	Organología	FB	4
	Instrumento principal I-IV	OE	44
Instrumento/voz	Técnica corporal y movimiento	OE	4
	Piano aplicado I-III (1)	OE	20/12
	Improvisación y acompañamiento I-II	OE	8
Formación instrumental complementaria	Taller específico I-II	OE	4
	Música de cámara/Conjunto I-II (instrumento/canto)	OE	8
Música de conjunto	Orquesta I-II (2)	OE	0/8
	Psicopedagogía	OE	12
Fundamentos de pedagogía	Historia de la educación musical	OE	6
	Técnica de la dirección	OE	6
Técnica de la dirección	Tecnologías aplicadas	OE	2
	Tecnología y acústica	OE	4
Tecnología musical	Didáctica general de la música I-II	OE	10
	Didáctica específica I-II	OE	8
	Práctica pedagógica I-II	OE	12
Didáctica de la educación musical	Organización, supervisión e innovación educativa I-II	OE	10
	Métodos de investigación educativa	OE	4
Organización educativa	Idioma aplicado I-II		8
Idiomas	Gestión musical		4
Gestión y legislación			20
Asignaturas optativas			10
Trabajo fin de grado			240
TOTAL ECTS			

TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS:

(FB: Asignatura de formación básica.

(OE: Asignatura obligatorias de especialidad.

(1)Piano complementario: 12 ECTS alumnos que cursen orquesta; 20 ECTS el resto.

(2)Los alumnos de Piano, Guitarra y Canto no realizarán esta asignatura

Fuente: Conservatorio Superior de Castellón¹⁷

Una vez expuestos la mayoría de los planes de estudio de la especialidad de Pedagogía que ofrecen casi todos los Conservatorios y Centros Superiores de enseñanza musical, destacamos los siguientes aspectos:

¹⁷<https://www.conservatorisuperiorcastello.com/es/>

- Las materias de formación y materias obligatorias son básicamente las mismas en todos los centros, varían la denominación de algunas asignaturas, y los créditos que se le otorgan.
- Los créditos de la asignatura del instrumento/voz principal van desde 20ETCS hasta 96 ETCS.
- Con respecto a las asignaturas optativas, los créditos oscilan desde los 6 ETCS hasta 38 ETCS.
- En el caso del Trabajo de Fin de Grado hay una diferencia de créditos desde los 6 ETCS hasta 15 ETCS.
- Y en cuanto a las prácticas externas (prácticum), fluctúan desde algún plan que no las oferta hasta los 12 ETCS.

Los egresados en cualquiera de los Conservatorios y Centros Superiores de enseñanzas musicales tienen la opción de ampliar sus estudios mediante los títulos de Máster y Doctorado¹⁸; además todos los Conservatorios y Centros Superiores poseen una amplia oferta de cursos de perfeccionamiento instrumental y pedagógico, jornadas, seminarios, etc. Si este alumnado, una vez finalizado sus estudios de grado quiere dedicarse a la docencia, necesita acreditar la formación pedagógica y didáctica¹⁹y, para ello, tienen que obtener el Título del Máster que le habilite para este ejercicio, el Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (no incluye en su denominación las enseñanzas artísticas de régimen especial), este título sólo lo pueden ofertar las Universidades²⁰, y los Conservatorios superiores están calificados por el Ministerio de Educación, como centros docentes no universitarios, por lo que a día de hoy no pueden ofertar el Máster del profesorado. En la figura 1 mostramos el camino académico para poder acceder a la docencia en las enseñanzas musicales de régimen especial en Conservatorios Profesionales.²¹

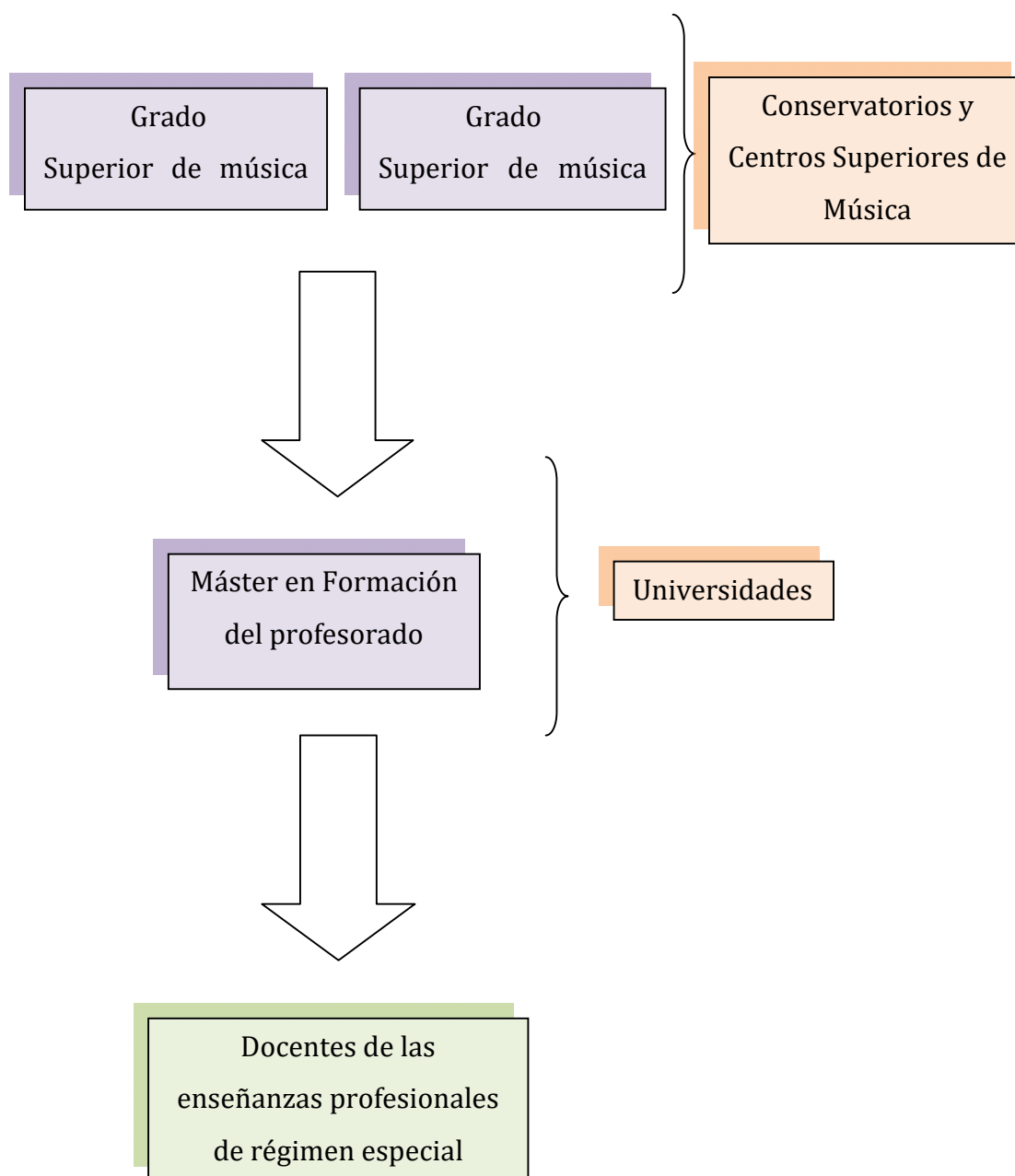
¹⁸Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas (Artículo 58, del Capítulo VI de la Ley Orgánica de Educación de 2006)

¹⁹Disposición adicional séptima del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre

²⁰Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre

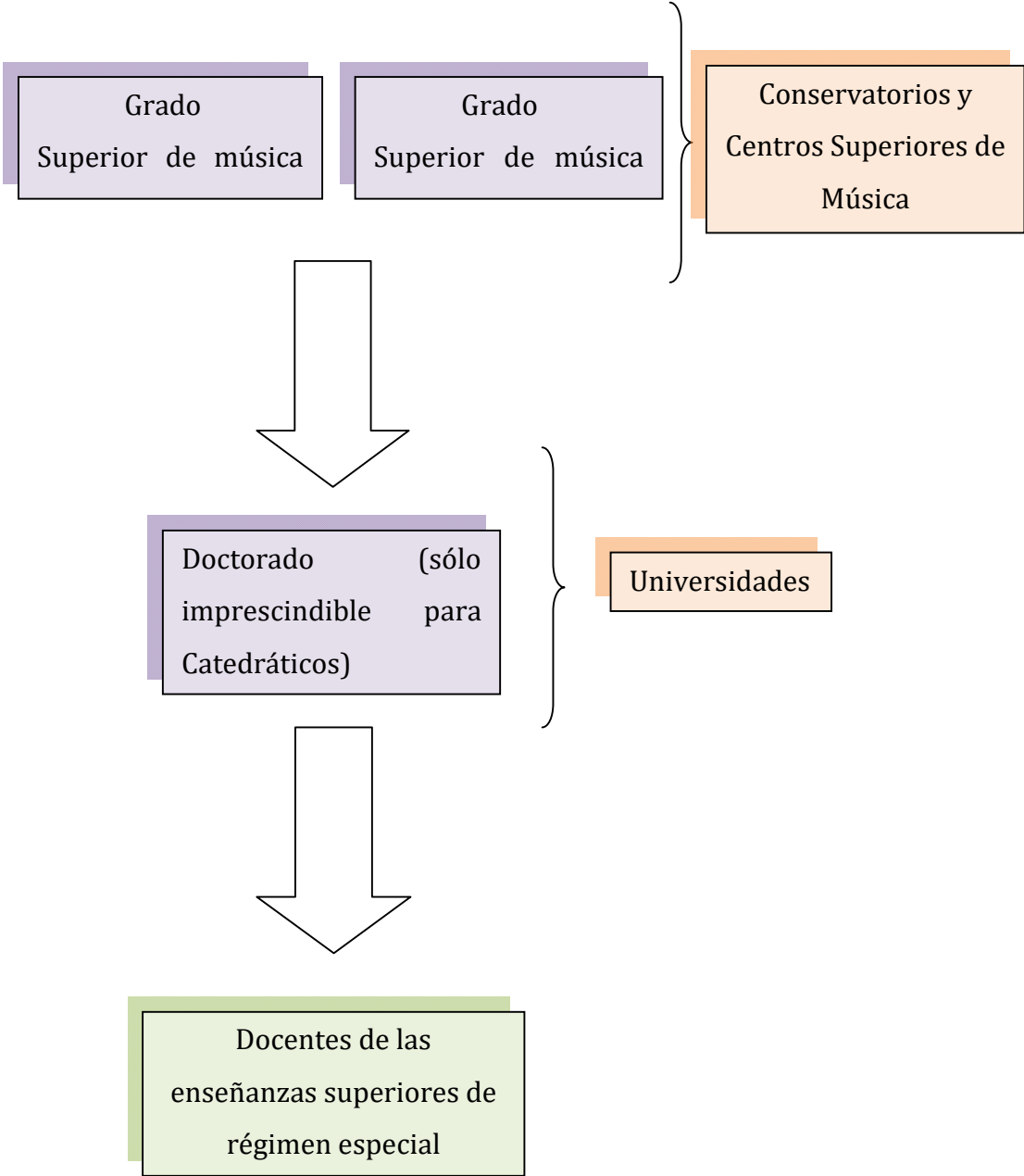
²¹Capítulo VI del Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre

Figura 1: Acceso a la docencia en las enseñanzas profesionales de régimen especial



En la siguiente figura mostramos el camino académico para poder acceder a la docencia en las enseñanzas musicales de régimen especial en Conservatorios superiores.²²

Figura 2: Acceso a la docencia en las enseñanzas de régimen especial en Conservatorios Superiores



²²Capítulo VI del Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre

Los Máster homologados por el Ministerio que ofrecen algunos de los Conservatorios y Centros superiores que hemos mencionado en este apartado se basan fundamentalmente en el perfeccionamiento instrumental y musical. Estos Máster los vemos reflejados en la siguiente tabla.

Tabla 36: *Títulos de Máster homologados por el Ministerio en los Conservatorios y Centros superiores de enseñanza musical*

MÁSTER	CONSERVATORIO O CENTRO SUPERIOR
Máster en enseñanzas artísticas en Música Contemporánea	<i>Conservatorio Superior de Música de Aragón</i>
Máster en enseñanzas artísticas en Música de Conjunto	
Máster en enseñanzas artísticas en Interpretación Musical	<i>Conservatorio Superior de Música de Castilla y León</i>
Máster en enseñanzas artísticas en Estudios Avanzados en Interpretación Musical: Instrumentos de la Música Clásica y Contemporánea	<i>Centro Privado Autorizado de Enseñanzas Superiores de Música "Escuela Superior de Música de Cataluña". Barcelona.</i>
Máster en enseñanzas artísticas de Estudios Avanzados en Flamenco	
Máster en enseñanzas artísticas de Estudios Avanzados en Interpretación y Composición Musical de Jazz y Música Moderna	
Máster en enseñanzas artísticas de Estudios Avanzados en Interpretación: Lied, Canción Española y Canción Catalana	
Máster en enseñanzas artísticas en Investigación musical	<i>Centro Privado Autorizado de Enseñanzas Superiores de Música "Liceu" de Barcelona</i>
Máster en enseñanzas artísticas en Composición Musical aplicada a los medios audiovisuales y escénicos	
Máster en enseñanzas artísticas en Interpretación de Jazz y Música Moderna	
Máster en enseñanzas artísticas en Interpretación de Música Clásica y Contemporánea	
Máster en enseñanzas artísticas en Interpretación de Ópera	
Máster en enseñanzas artísticas en Interpretación de Música de Cámara	
Máster en enseñanzas artísticas de Interpretación Musical	<i>Centro Privado Autorizado de Enseñanzas Superiores de Música "Escuela Superior de Música Reina Sofía" de Madrid</i>
Máster en enseñanzas artísticas: las artes escénicas en y para la discapacidad	<i>Real Escuela Superior de Arte Dramático, Escuela Superior de Canto y Conservatorio Superior de Danza "María de Ávila. Madrid.</i>
Máster en enseñanzas artísticas de Interpretación Solista	<i>Centro Privado Autorizado de Enseñanzas Superiores de Música "KatarinaGurska" de Madrid</i>
Máster en enseñanzas artísticas de Composición Electroacústica	
Máster en enseñanzas artísticas de Composición para Medios Audiovisuales	
Máster en enseñanzas artísticas de Composición Instrumental Contemporánea	

Máster e enseñanzas artísticas de Dirección Sinfónica, Instrumental y Vocal	
Máster en enseñanzas artísticas en Interpretación Solista de Música Española moderna y contemporánea	
Máster en enseñanzas artísticas de Estudios Orquestales (Instrumentos de cuerda)	Centro Privado Autorizado de Enseñanzas Superiores de Música "Musikene". San Sebastián
Máster en enseñanzas artísticas de Interpretación e Investigación de la Música	Conservatorio Superior "Óscar Esplá". Alicante
Máster en enseñanzas artísticas de Interpretación Musical e Investigación Aplicada	Conservatorio Superior "Salvador Seguí". Castellón
Máster en enseñanzas artísticas de Interpretación Musical e Investigación Performativa	Conservatorio Superior "Joaquín Rodrigo". Valencia
Máster en enseñanzas artísticas de Interpretación Operística	
Máster en enseñanzas artísticas en Interpretación de Jazz y Música Moderna en Estudio	Centro Privado Autorizado de Enseñanzas Superiores de Música "Berklee Valencia" de la Comunitat Valenciana

Fuente: Web del Ministerio de Educación²³


3. FUTURO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL

Así pues para justificar la necesidad de una revisión y mejora de la formación inicial del profesorado de las enseñanzas artísticas de régimen especial cabe considerar las siguientes circunstancias:

- Hasta 1995 las materias didácticas y pedagógicas eran escasas o inexistentes en la formación de estos docentes.
- A pesar de la aparición de la especialidad de pedagogía a partir de 1995, cualquier otro egresado de las restantes especialidades sin ninguna materia pedagógica en su currículo podía optar a la función docente.
- No se establece como requisito indispensable el poseer el Título de Especialización Didáctica para poder acceder a la docencia de estas enseñanzas hasta el año 2002, por lo que muchos docentes habían carecido de una mínima formación didáctica o/y pedagógica.

²³<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/enseñanzas-artisticas/musica/enseñanzas-superiores/master/titulos-donde-estudiar.html>

- Para todas las especialidades que se imparten en un Conservatorio Profesional sólo existe una rama dentro del Máster en Secundaria que, aunque pertenece a la Música, engloba titulaciones muy diferentes: Grado en Historia y Ciencias de la Música, Grado Superior de Danza, Grado Superior de Arte Dramático y Grado Superior de Música. Los contenidos de cada una son muy diferentes y, por lo tanto, la formación didáctica y pedagógica no debería ser común para todas.
- El alumnado de las enseñanzas musicales elementales (nivel que se imparten en la mayoría de los Conservatorios profesionales) suele comenzar sus estudios con 8 años (edad idónea), además la duración de estas enseñanzas elementales y profesionales (10 años) implica también la existencia de alumnado adulto, y el Máster de Profesorado de Secundaria está pensado para la enseñanza de alumnos a partir de 12 años.
- El mismo título del Máster no contenía siquiera la denominación de enseñanzas de régimen especial, sino tan sólo *Máster Universitario de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*.
- Si desde el comienzo de los estudios de Grado el alumnado tiene claro cuál va a ser su futuro laboral, su implicación será más y mejor y, por lo tanto, su formación conseguirá una mayor eficacia para su posterior ejercicio docente.
- Y por último, y quizás el hecho más determinante, sería la inclusión definitiva de las enseñanzas superiores de la música en la Universidad (Luna, 2014; Pliego, 2014; Martínez González, 2018), cuestión que lleva siendo reclamada por instituciones y personas insignes en el campo musical y académico, y que además es una petición avalada por la Historia y por la misma idiosincrasia de estas enseñanzas. Unido a esta circunstancia estaría también la creación de un Máster oficial en formación del profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial (Narejos, 2018), que sería impartido por los mismos Conservatorios y Centros superiores.



**Capítulo III:
Construcción
de la identidad profesional
y conocimientos
del docente**

CAPÍTULO III: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y CONOCIMIENTO DEL DOCENTE

La meta que debe alcanzar cualquier sistema educativo es poseer un alto nivel de calidad en cada uno de los elementos que lo conforman. Uno de los pilares fundamentales dentro del ámbito educativo es, sin lugar a dudas, el profesorado, “La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado” (Marchesi, 2009, p.7). Los docentes deberían contar con una eficaz formación inicial como antesala de su vida profesional, que les aporte las herramientas para poder actuar frente a las múltiples situaciones que se dan diariamente. Nuestra pretensión con este capítulo es plantear desde los estudios previos sobre esta cuestión, cuál o cuáles son los conocimientos que deben poseer los profesores en general, y el profesorado de música en particular, para enfrentarse ante unas aulas cada vez más heterogéneas y marcadas por una sociedad inmersa en vertiginosos cambios.

Comenzaremos realizando una síntesis de aquellos factores que influyen en el conocimiento de los docentes, partiendo desde la formación inicial hasta la formación basada en la experiencia, que según los diferentes autores, tendencias y épocas han sido los detonantes de la identidad profesoral.

1. IDENTIDAD PROFESIONAL Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE

Actualmente uno de los aspectos más importantes que se pretende mejorar en el ámbito educativo es sin lugar a dudas la calidad de la enseñanza. Para conseguir esta calidad educativa se debe analizar previamente cada uno de los elementos que conforman la enseñanza en su totalidad. Ethier (citado en Saraiva, 2008) sostiene que la calidad de la enseñanza se basa en tres parámetros:

- La calidad de los recursos humanos, materiales y financieros a disposición de un servicio de educación.

- La calidad del proceso educativo, donde el programa y las metodologías de enseñanza expresan su potencial.
- La calidad de los resultados académicos, relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Se puede hablar de tres contextos diferentes de los que depende la calidad de la enseñanza: el contexto macro, que abarcaría los aspectos socioeconómicos y cambios sociales; el contexto político y administrativo, centrado en las leyes y decretos de la educación y el contexto referido a la práctica educativa, la función docente diaria en el aula y el funcionamiento general de los centros educativos (Bowe y Ball, 1992, citado en Esteve, 2006).

En el presente trabajo nos centraremos en los recursos humanos y más concretamente en la formación del profesorado de la enseñanza secundaria. Son muchos los estudios que confirman que teniendo un profesorado de calidad se obtiene igualmente una enseñanza de calidad y que, por ello, todos los esfuerzos invertidos en la formación del profesorado repercuten directamente en la calidad de los sistemas educativos (López Gómez, 2011). Un estudio realizado en Norteamérica en 2003, el NAEP (*National Assessment Educational Progress*), afirmaba que entre los profesores de alto desempeño (*high-performing*) y los de bajo desempeño (*low-performing*) las puntuaciones de los alumnos de 14 años distaban en 53 puntos porcentuales; se hallaban entre el percentil 90 y el 37 (Estebarez, 2012). Según un estudio de la OCDE de 2005 (citado en Marcelo, 2008):

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo (p. 12).

Aunque pueda parecer sorprendente, la formación inicial del profesorado de secundaria sigue siendo dentro de los sistemas educativos uno de los aspectos con

mayor estancamiento (Moreno, 2006). Este dato evidencia que tanto la formación inicial como el ejercicio profesional son aspectos que necesitan ser reforzados, ya que ambos influyen en la función docente y ésta, a su vez, en la calidad de la enseñanza (Checa 2003). Incluso se puede concretar aún más, confirmando que el buen ejercicio profesional depende en gran medida de la mencionada formación inicial, ya que ésta se conforma como soporte imprescindible de la posterior función docente (Bautista-Vallejo, 1999).

La formación inicial del profesor no es un tema de investigación novedoso; han sido muchos los autores que han indagado en este tema. En la Tesis de Romero (2005), sobre el conocimiento de la enseñanza, se recogen las ideas de varios investigadores sobre la concepción que tienen con respecto a la formación del profesorado:

- Marcelo (1989) y Villa (1990), siguiendo los trabajos de Zeichener (1983), centran la formación en cuatro modelos: el comportamental (conductista), el personalista, el tradicional-oficio y el orientado a la indagación.
- Feiman-Nemser (1990) se basa en las siguientes orientaciones: académica, práctica, tecnológica, personal y crítica. Estas orientaciones deben ser utilizadas para saber hacia dónde debe ir enfocada la formación del profesorado.
- Pérez Gómez (1992, 1994) centra su investigación en cuatro perspectivas: academicista, técnica, práctica y crítica, las cuales determina a partir de diferentes concepciones sobre la formación del profesorado y de la relación entre la teoría y la práctica.
- De Vicente (1993) nos presenta cinco enfoques conceptuales sobre la formación del profesorado: académico, tecnológico, humanista, práctico y crítico, a través de los cuales dibuja una imagen de la enseñanza, del profesor, de la enseñanza del profesor y los contextos en los que prevalece.
- Liston y Zeicher (1993) fundamentan la formación en tres tradiciones: la conservadora, la progresista y la radical.
- Zabalza (1996) basa su estudio en la relación que existe entre la teoría y la práctica y a partir de este binomio habla de cuatro modelos: formal, categorial, humanista y técnico.

- Roman (1998) piensa que las tres tendencias más importantes de la investigación educativa (positivista, interpretativa, crítica) dependen de cuatro ejes fundamentales: el conocimiento y las formas en la que se adquieren los contenidos, los propósitos de la formación, cómo se entiende la práctica y los valores que la sustenta.
- Ferreres (1999) fundamenta la formación inicial del docente en base a tres orientaciones: la racionalidad técnica, la racionalidad práctica y la perspectiva crítica.
- Tardif (2004) considera que la práctica educativa se centra en tres ideas preferentes: práctica educativa como arte, práctica educativa técnica guiada por valores y práctica educativa como interacción.

La sociedad actual se encuentra inmersa en una vorágine de cambios constantes y trepidantes, la globalización, las migraciones intercontinentales, los altibajos de la economía, los avances tecnológicos, nuevos valores morales... En palabras de Tribó (2008): *“La tierra se nos ha hecho pequeña, conocemos inmediatamente qué pasa en un rincón alejado del planeta y quizás desconocemos qué pasa en casa de nuestro vecino”* (pp. 185-186). Nos encontramos ante la sociedad del conocimiento, que es considerado el aspecto más valorado. Pero este conocimiento debe ser renovado constantemente y para ello se necesitan profesionales que estén permanentemente con actividades de formación y aprendizaje (Marcelo, 2002).

Todas estas transformaciones se trasladan de la misma manera al contexto educativo. Si algo caracteriza a la educación actual es la heterogeneidad en todos los aspectos (diferentes culturas, capacidades, contextos sociales, etc.). El avance tecnológico ha desembocado en que los alumnos puedan acceder a cualquier tipo de información sin el más mínimo esfuerzo, y posiblemente esto no sea del todo beneficioso para su desarrollo integral. Todos estos cambios obligan a modificar también el tipo de enseñanza y, con ello, la formación inicial y permanente que un docente debe adquirir para poder hacer frente a la nueva situación.

En nuestra sociedad, ¿cuáles pueden ser las motivaciones ante las que ciertas personas deciden dedicarse profesionalmente a la docencia? Lo ideal sería que estas

personas tuviesen una verdadera vocación para la enseñanza, pero lo cierto es que aunque pueda darse el caso, la mayor parte de los docentes y, sobre todo, los profesores de secundaria han sido o son estudiantes de diversas licenciaturas que como segunda opción han tenido la docencia, pero no como su salida profesional preferente (López Gómez, 2011). Seguramente esta circunstancia, junto al nuevo contexto social y a una deficiente formación inicial pedagógica, sea la causa del alto índice de bajas en el profesorado de secundaria. Estas bajas suelen estar vinculadas a enfermedades psiquiátricas conocidas popularmente como “profesorado quemado” (Zabalza, 2006).

¿Qué exigencias debería tener un docente en la actualidad? Fundamentalmente se podría resumir en flexibilidad y adaptación permanente (Escudero, 2009). Para Montero (2006):

La profesión docente se enfrenta en la actualidad con numerosos e interrelacionados desafíos y no parte de las mejores condiciones para enfrentarlos. Cuestiones tan exigentes como la atención a la diversidad, (personal, social, cultural), la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje (ambas contempladas como aspectos relevantes del currículo de la formación inicial por el informe que nos ocupa), la convivencia democrática en los centros, la colaboración entre profesores, el aprendizaje de la ciudadanía... exigen contar con un profesorado altamente cualificado y comprometido con su tarea (p. 68).

Una de las líneas de investigación más prometedoras en el ámbito de la formación del profesorado es la referida al aprendizaje profesional de la enseñanza y a la construcción del conocimiento profesional (Latorre, 2007; Latorre y Blanco, 2011). Calderhead y Robson (1991) han destacado la relevancia que tiene investigar sobre la naturaleza y el desarrollo del conocimiento de los profesores para saber los diferentes caminos a través de los cuales transitan y los procesos que se siguen para guiarles en esa dirección. *“Con tal comprensión de los procesos de aprendizaje profesional, los formadores de profesores están en posición para asegurar que el entrenamiento pre-servicio sea una experiencia más provechosa y constructiva para muchos más estudiantes”* (p. 8).

Y entre las cuestiones que han preocupado y que preocupan y ocupan en la actualidad a los investigadores en formación del profesorado estaría por un lado, la falta

de una clara identidad profesional del docente, debido a las diversas construcciones teóricas sobre la educación, que la han convertido en el objeto de estudio de múltiples disciplinas como la Sociología de la Educación, la Filosofía de la Educación y la Psicología de la Educación (Leal Castro, 2014), y por otro las relativas a los conocimientos que debe poseer un profesor y a cómo facilitarles esos conocimientos (Carter, 1990; De Vicente, 1992; González Sanmamed, 1995; Latorre, 2005; Romero, 2005, entre otros). A este respecto, prestigiosos autores en la materia como Shulman (1987), Connelly y Clandinin (1990) y Fenstermacher (1994) nos ofrecen reflexiones interesantes y esquemas y modelos sugerentes sobre qué y cómo aprenden los futuros profesores.

Concretamente, en el artículo publicado por Fenstermacher (1994) sobre la naturaleza del conocimiento se trata de dar respuesta a cuatro dimensiones fundamentales: qué se conoce sobre la enseñanza efectiva, qué conocen los profesores, qué conocimiento es esencial para la enseñanza y quién produce el conocimiento acerca de la enseñanza. Sus respuestas le llevan a la consideración de dos tipos fundamentales de conocimiento. El *formal*, derivado de la investigación y transmitido por los medios más diversos: conferencias, lecturas, reuniones científicas..., es la respuesta a la primera cuestión. Junto a este tipo de conocimiento aparece el *conocimiento práctico*, lo que los profesores saben como resultado de su experiencia, es decir, todo aquello que responde a la cuestión sobre qué conocen los profesores (Clandinin y Connelly, 1987; Elbaz, 1983, 1991) y cómo su conocimiento se expresa en la enseñanza a través de imágenes, reglas, principios prácticos, filosofía personal, metáforas, ciclos, ritmos y unidades narrativas (Connelly, Clandinin y Fang He, 1997).

Hoy en día es suficiente una mirada por la literatura científica para comprobar que el conocimiento del profesor para la enseñanza se ha estudiado desde una multiplicidad de plataformas: se han explorado las comprensiones de los profesores y su procedencia; se ha comparado el conocimiento obtenido desde la investigación y transmitido a través de la formación con ese otro que el profesor mismo genera de su experiencia como docente; se ha investigado el conocimiento que los propios profesores proporcionan cuando se atiende a sus propias voces, el conocimiento de la materia y del papel que ésta juega en la enseñanza, el conocimiento de la didáctica, de los aprendices y

su desarrollo, de los currículos, el conocimiento didáctico del contenido... Se han analizado los procesos cognitivos que los profesores siguen durante la planificación de su enseñanza, cuando se encuentran actuando con sus estudiantes o cuando evalúan sus propias acciones y la de sus alumnos.

También para constatar los conocimientos esenciales que la investigación presenta como necesarios para la acción docente (Latorre y Blanco, 2009). A este respecto, cabe mencionar los ya clásicos artículos de Shulman (1986, 1987) sobre el *conocimiento profesional* -el conocimiento que utiliza el docente en las situaciones de clase-, en los que define los diferentes tipos de conocimiento, principalmente el llamado por él "conocimiento didáctico del contenido", formado por tres elementos, el disciplinar, el didáctico y el contextual, que puede ser concebido de dos formas, como la superposición de los tres elementos, el enfoque aditivo, o bien como un modelo transformador donde los conocimientos disciplinar, pedagógico y contextual se organizan alrededor del núcleo central denominado conocimiento didáctico del contenido (Leal Castro, 2014). Y desde una perspectiva más global, la *investigación sobre el conocimiento práctico del profesor*, que analiza el conocimiento que el profesor tiene acerca de la enseñanza, descubriendo la complejidad del pensamiento en la acción profesoral (Latorre, 2005).

Aunque se puede decir que es en la década de los 80 cuando empezaron a incrementarse las investigaciones sobre el conocimiento que debía poseer un profesor, fue en la segunda mitad del siglo XX cuando se consolidó una teoría sobre las características que definían el perfil de un buen docente. Esta teoría se basaba en tres categorías: saber (conocimiento), saber-hacer (capacidades), saber-ser (actitudes) (Nóvoa, 2009). Posteriormente, uno de los autores que más énfasis realizó sobre esta cuestión fue Shulman (1987), el cual estableció los siguientes tipos de conocimiento:

- a) Conocimiento del contenido.
- b) Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.

- c) Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente.
- d) Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.
- e) Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- f) Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
- g) Conocimiento de los objetivos, de las finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

En estudios posteriores el propio Shulman los reagrupó en tres: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento curricular.

Para Darling-Hammond y Bransford (2005) (citado en González Sanmamed, 2009) se pueden identificar tres áreas de conocimiento:

- a) Conocimiento de los alumnos, es decir, conocer el contexto social donde se imparten las clases y las características del aprendizaje de los mismos.
- b) Conocimientos de los contenidos y fines del currículo, cuáles son las materias a enseñar y con qué fin.
- c) Conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, saber de qué manera mejorar el aprendizaje de los alumnos, comprobando sus resultados y manteniendo una enseñanza motivadora.

Esta base de conocimiento podría ser una mezcla de los cuatro tipos de conocimiento que Feldman (1997) toma de Stengel: la forma en que conocemos las disciplinas o *conocimiento lógico*, el conocimiento de las formas en que los seres humanos se relacionan entre sí o *conocimiento cultural*, el *conocimiento didáctico* centrado en el aprendiz o aquello que el profesor debe hacer para enseñar la materia (el conocimiento didáctico del contenido de Shulman) y, finalmente, el conocimiento de la enseñanza en una forma útil para su práctica o *conocimiento profesional*.

Los autores Porlán y Rivero (1997) describen su concepto de conocimiento profesional “de hecho” como:

El resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales (p. 158).

Los cuatro componentes los organizan en dos dimensiones: la dimensión epistemológica (razón-experiencia) y la dimensión psicológica (explícito-tácito) y son los siguientes:

- a) Los saberes académicos, los que posee el profesorado en cuanto a concepciones disciplinares y metadisciplinares (contenidos, ciencias de la educación, ciencias que relacionan los diferentes conocimientos y su relación con la realidad). Generalmente saberes que se crean durante la formación inicial, son explícitos y organizados.
- b) Los saberes basados en la experiencia, recopilación de ideas que los docentes adquieren en el transcurso de su profesión con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje de los alumnos, metodología, programación, evaluación...etc.). Suelen ser conocimientos que se comparten con otros profesionales de la docencia y que suelen tener un importante carácter socializador. Al adquirirse mediante experiencias cotidianas no suelen tener ningún tipo de organización interna y son muy influenciados por valoraciones de tipo moral, religioso o tradicional.
- c) Las rutinas y guiones de acción, son el conjunto de acciones que aplicamos en nuestra vida profesional de una manera tácita, convirtiéndose en un hábito tras la repetición durante un largo transcurso de tiempo. En muchas ocasiones estas acciones se llegan a convertir en actuaciones prototipo que repiten todos los sujetos que se encuentran conviviendo en el mismo trabajo.
- d) Las teorías implícitas, se refiere a aquellas teorías y concepciones de estereotipos sociales hegemónicos que se mantienen a lo largo del tiempo sin necesidad de justificación, apoyándose en la tradición y el sentido común (que un alumno este

callado en clase significa que atiende y comprende los contenidos que se están explicando).

Es evidente que existe una relación entre el conocimiento profesional y el conocimiento práctico personal de los docentes. Tomando como definiciones las expuestas por Tamir (2005), el conocimiento profesional estaría formado por el compendio de conocimientos y habilidades imprescindibles para ejercer en una profesión determinada. Dicho conocimiento estaría conformado por el análisis del trabajo o tarea y el acuerdo entre profesionales reconocidos en un marco profesional concreto. En palabras del mismo autor el conocimiento práctico personal es aquel que se adquiere mediante la experiencia del individuo, y mucho de este conocimiento no tiene porque estar directamente relacionado con una profesión en particular. Existen al menos dos tipos de relación entre los mencionados conocimientos:

- a) El primer tipo se fundamenta en que el conocimiento profesional depende de la estructura cognitiva existente en el docente, la conjunción entre los dos da como resultado un conocimiento único y singular.
- b) El segundo tipo de relación, la más implícita, se produce en el momento de la aplicación del conocimiento profesional, aunque dos profesores utilicen una misma herramienta de enseñanza (debates en clase, exposición oral, etc...), la actuación siempre será diferente según las características personales de cada uno y la utilización de elementos distintos para el proceso.

Para Porlán y Rivero (1998) “se entiende como Conocimiento Profesional el conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones de partida de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución” (citado en Demuth, 2011, p. 34).

De cualquier manera, el conocimiento que un profesor posee en un momento determinado de su vida profesional, el cual explicita a través de sus narrativas y de su biografía profesional (Fernández Cruz, 1995), se focaliza en un “saber cómo”, en un hacer profesional, en una forma de ver y entender la enseñanza, el alumno, el currículo,

los contextos..., en un conocimiento del oficio, en un conocimiento profesional, es decir, en “esa combinación de conocimiento formal y práctico personal sobre el que los profesores basan su práctica. Tal conocimiento está también fundamentado en las creencias de los profesores acerca de lo que constituye la buena enseñanza” (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1996, p. 192). Es un saber particular, un conocimiento idiosincrásico, pero que tiene cosas en común con el conocimiento también idiosincrásico de otros profesores. Y son esas comunales las que posibilitan que los investigadores construyan una base de conocimiento enseñable a los nuevos profesores.

1.1. La creatividad

Otro elemento importante en el conocimiento que debe poseer un docente es la *creatividad*, ya que gracias a ella podrá enfrentarse a múltiples y dispares situaciones educativas típicas de la sociedad actual inmersa en un bucle de continuos cambios y avances tecnológicos. El concepto de creatividad es definido de diferentes formas, según el estudio de Galvis (2007) dividen las concepciones de varios autores en tres maneras:

- Una característica de la personalidad,
- Un proceso creativo.
- El resultado de un proceso.

Y concretando hacia el concepto de creatividad en el marco del ejercicio docente, la creatividad pedagógica, utilizamos las siguientes premisas para definirla (Caballero 2012):

- Cualidad de la actividad humana ligada a la actividad profesional pedagógica
- Aparece en un contexto de interacción social.
- Como identidad del docente en forma de expresión entre cognitivo y lo afectivo.
- Implica la adquisición de hábitos, habilidades y cualidades de la personalidad relacionando la experiencia docente con el dominio de los conocimientos y las herramientas metacognitivas.
- Es imprescindible un tratamiento personalizado e individualizado.

La cuestión sería si la creatividad se puede aprender en el marco de la formación inicial de un profesor. En la investigación de Alsina (2006) sobre las competencias en pedagogía musical y la creatividad docente en el contexto de un curso en Inglaterra para la formación de profesores de música en secundaria, se comprueba este supuesto. Tras el análisis de los resultados se llega a la conclusión de que efectivamente se puede desarrollar la creatividad a través de la práctica y de la observación, lo cual corrobora que la creatividad puede ser aprendida siempre que se cuente con tutores que sirvan de ejemplo, facilitando y promoviendo prácticas creativas en el contexto educativo. Esta teoría sobre la afirmación de que la creatividad se puede adquirir a través de una adecuada formación es corroborada por el estudio de Galvis (2007), en el que se presenta una serie de acciones para conseguir el proceso creativo dentro de la formación docente:

- Acciones para transformar los Programas tradicionales en Programas creativos mediante la reorientación de los contenidos generales del curso, incentivando el desarrollo de las operaciones del pensamiento, enseñar a pensar; utilizar técnicas para estimular el pensamiento lateral (niveles de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración); planificar actividades didácticas creativas mediante sensopercepción y habilitación instrumental, expresividad espontánea, capacitación productiva, nivel inventivo y solución de problemas y nivel innovador; buscar recursos novedosos que estimulen todo el cerebro para mejorar el aprendizaje.
- Acciones para trasladar el proceso creativo a la didáctica de los formadores de formadores, utilizando los procedimientos de “Problematizar” (asumiendo su materia como una manera especial de solucionar problemas); “Climatizar” (mostrar las diversas alternativas de enfocar una misma idea, provocando el respecto a la opinión del otro); “Estimular” (mediante la revisión de borradores, los profesores fomentarán las ideas cada vez más originales); “Estimar” (los docentes deben fomentar la auto evaluación y la co-evaluación, comentando los resultados y permitiendo al alumnado expresar sus ideas, emociones y sentimientos).

- Acciones para desarrollar la creatividad del futuro docente estimulando el pensamiento lateral, aplicando técnicas activadoras de la creatividad tomando en cuenta los niveles creativos; nivel Fluidez (fomentar la producción de gran cantidad de ideas); nivel Flexibilidad (incentivar la búsqueda de muchas categorías de respuestas que eviten la rigidez mental), nivel Originalidad (conseguir soluciones únicas y novedosas) y nivel de la elaboración (desmembrar la idea al detalle).
- Acciones para desarrollar la creatividad, utilizando recursos innovadores, en la formación docente, investigando los diferentes modos de pensamiento y canales de percepción del alumnado; utilizar mapas mentales, música, el juego de Froebel (actividad produce placer, bienestar, mejora la autoestima y las relaciones interpersonales); visualizaciones y fantasías y cuadernos de trabajo.

1.2. Tareas docentes

Por otro lado, también en diferentes investigaciones se habla de las *tareas docentes*. En el estudio de Pogré (2011) se concretan tres opciones preferentes en el discurso y en el ejercicio de la tarea docente:

- a) Una perspectiva clásica, que concibe a la formación inicial como una introducción a los conceptos teóricos básicos referidos a la profesión docente y entiende que el desarrollo de las competencias profesionales es un desafío a ser enfrentado luego en el ejercicio de la profesión.
- b) Una perspectiva técnica, que concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
- c) Una tercera perspectiva, que concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que actúa reflexionando sobre y en la práctica desde la formación inicial.
- d) Según Esteve (2009), se necesitarían varios artículos para poder detallar las tareas básicas que deben darse en una óptima formación del profesorado, pero se centra en cuatro tareas que considera las principales:

- e) *Diseñar la propia identidad profesional.* Esta tarea se relaciona con tener una visión realista de la situación, saber a qué contexto social nos enfrentamos, con qué alumnos, valorar críticamente el papel que vamos a desarrollar como profesores y el trabajo que realizaremos diariamente en el aula.
- f) *Cada clase es un sistema de interacción y comunicación.* Para conseguir este objetivo es fundamental tener un conocimiento profundo de los códigos de comunicación en el aula, saber despertar en los alumnos la atención necesaria para que aprendan, se expresen y expongan sus ideas, y no convertir cada sesión en simples clases magistrales, donde la única respuesta que esperemos por parte de los alumnos sea el silencio y el respeto.
- g) *Organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable.* El profesor no sólo debe tener la misión de transmitir unos conocimientos, sino que debe también saber cómo organizar y estructurar todos los aspectos que forman parte del aula.
- h) *Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos.* Se vuelve otra vez a incidir en que el profesor debe conocer a qué alumnos va a transmitir unos contenidos; para ello debe comprobar en qué nivel de conocimientos se encuentran éstos y a partir de aquí programar los contenidos y la metodología que les permitan iniciar un aprendizaje significativo.

Nóvoa (2009) defiende una serie de conceptos que deben ser adquiridos en la formación de cualquier profesor:

- a) *El conocimiento en dos vertientes.* Conocer a quién se enseña y lo que se enseña.
- b) *La cultura profesional.* Integrarse en la profesión docente a través del conocimiento de la propia institución, el diálogo con los compañeros y la reflexión y evaluación sobre la práctica docente diaria.
- c) *El tacto pedagógico.* Saber llegar a cada alumno, consiguiendo de cada uno su mejor aprendizaje.
- d) *El trabajo en equipo.* Es fundamental la colaboración de todos los entes que conforman el contexto educativo para lograr una enseñanza de calidad.

1.3. La experiencia

Evidentemente lo que es una realidad es que la formación del profesorado no depende únicamente de la formación inicial, sino que ésta debería basarse en cómo aprender de la experiencia y cuáles serían las pautas para ir construyendo el conocimiento profesional. Marcelo (2009), a partir de los análisis de Fred Korthagen, John Loughran y Tom Russell sobre tres programas exitosos de formación inicial docente en Holanda, Australia y Canadá, destaca algunos principios que deberían dar sentido a los programas de formación del profesorado:

- a) Aprender sobre la enseñanza requiere una visión del conocimiento como una materia por construir en lugar de como contenidos ya creados.
- b) Aprender a enseñar requiere un cambio de énfasis desde el currículo hacia los alumnos.
- c) Aprender a enseñar es un proceso que se construye a través de la investigación del profesor en formación. Este principio descansa en la idea de que los profesores en formación pueden investigar sobre su propia práctica. Los profesores en formación son futuros profesionales capaces de dirigir su desarrollo profesional investigando sobre su propia enseñanza.
- d) Aprender a enseñar requiere trabajar con otros compañeros. Es importante que los profesores aprendan que la colaboración con otros compañeros forma parte de la profesión docente para romper el aislamiento característico de la enseñanza.
- e) Aprender a enseñar requiere relaciones significativas entre la escuela, la universidad y los profesores en formación. Los formadores de profesores deberían mantener una relación próxima con las escuelas y con la profesión docente.
- f) El proceso de aprender a enseñar se mejora cuando los enfoques de enseñanza y aprendizaje promovidos en el programa de formación son modelados por los formadores de profesores de su propia práctica.

1.4. Competencias

Actualmente no se puede obviar un concepto que se ha convertido en imprescindible en todo el contexto educativo: las *competencias*. Este término aparece constantemente, pero definirlo brevemente resulta más complicado de lo que parece. El término competencia, aunque novedoso en nuestro panorama educativo, ya fue utilizado en otras investigaciones sobre la enseñanza como la de McAleavy y McAleer (1991), en la que concebían la competencia más como un cambio de actitud hacia la educación que como un nuevo concepto. Estos autores definían la competencia como la capacidad de una persona de realizar una función eficazmente, de ser flexible y versátil y de saber funcionar dentro de una organización.

Para poder tener una idea lo más concreta posible del término competencia utilizaremos algunas ideas plasmadas en el estudio de Vázquez (2007, p. 46):

- Toda competencia se articula y proyecta en relación con distintas dimensiones. Tales dimensiones se organizan, de adentro hacia fuera, desde un nivel más profundo, relativo a los mecanismos de representación de la información, hasta el nivel en el que se manifiesta la competencia como ejecución directamente observable.
- Las competencias, más que dimensionales, son multidimensionales. Y, análogamente, de carácter multinivel. Son, pues, acciones -en cierta medida patentes y en mayor medida latentes- que se manifiestan según distintas facetas y niveles. A partir de estos criterios se pueden articular sendas clasificaciones de competencias:
 - a) En relación con su nivel y molaridad: sistémicas, básicas y específicas.
 - b) En relación con sus dimensiones o proyecciones: cognitivas, sociales, emocionales, tecnológicas.
- Las llamadas competencias específicas son contingentes con un campo de conocimiento concreto, en tanto que las básicas son comunes a diversos ámbitos de conocimiento. Por su parte, las sistémicas tienen un carácter metacognitivo e implican, por lo tanto, capacidades para controlar y evaluar las propias capacidades, para conocer el propio estilo cognitivo, de aprendizaje, de toma de decisiones, etc. La

estrecha relación entre competencias específicas y conocimiento hace que frecuentemente se les confunda.

- Saber y ser capaces de hacer puede considerarse como expresión de la competencia del profesor y, sobre todo, de su competencia cognitiva.

Ciñéndonos a las competencias que debe poseer un profesor y de acuerdo de nuevo con Vázquez (2007), éstas son las siguientes:

- Capacidad para discriminar espacios de problemas, tipos de alumnos, ritmos de desarrollo, niveles latentes y patentes de los problemas y para interpretarlos a la luz del conocimiento científico, pero, al propio tiempo, libres de prejuicios.
- Competencia para emplear armónicamente cognición y emoción (las dos dimensiones, lógica y emocional) en la actuación racional en la profesión.
- Capacidad para prever cambios decisivos en los procesos educativos.
- Competencia para pensar y actuar conjuntamente con otros.
- Capacidad para idear y poner en práctica nuevas hipótesis y alternativas en el diagnóstico y solución de problemas atípicos más allá de la mera aplicación de respuestas rutinarias y eficientes.

De acuerdo con De Vicente (2002), las destrezas y habilidades que deberían adquirir los futuros profesores durante su formación inicial, al margen de los diferentes tipos de conocimiento necesarios para la enseñanza, son las siguientes:

- Dominio de los principios generales de enseñanza y aprendizaje. Los futuros profesores deben aprender a dominar: técnicas de dirección de la clase; técnicas instructivas; planificación del currículo; estructura de la lección; teorías del crecimiento y desarrollo humano; aspectos morales/éticos de la educación...
- Conocimiento esmerado de las características singulares de los estudiantes. Para ello, deben aprender a diagnosticar los conocimientos previos, habilidades, destrezas e intereses que cada alumno traiga consigo a clase.
- Gestión eficaz de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Organización eficaz del ambiente de clase.

- Regulación de las conductas de los alumnos, evitando las interrupciones y las conductas incontroladas.
- Capacidad de relacionarse eficientemente con los alumnos y otras personas del centro educativo.
- Dominio de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes a los alumnos.
- Dominio de dos instrumentos de facilitación del aprendizaje de los alumnos: la motivación y la retroacción.
- Habilidades de reflexión sobre y en la práctica, porque a través de la reflexión podrán crecer profesionalmente y llegar a ser profesores excelentes, etc.

A nivel internacional también se habla de las competencias; por ejemplo, en el estudio de Malm (2009) sobre las competencias que tiene que llegar a poseer un futuro docente, se concreta que éste debe:

- Desarrollar un pensamiento creativo y reflexivo.
- Mejorar su pensamiento crítico.
- Aumentar su conciencia filosófica y pedagógica.
- Fomentar tanto los aspectos cognoscitivos como los emocionales de la enseñanza.
- Promulgar la empatía y la colaboración interpersonal.
- Concebir el dar clases como una profesión moral y ética.

Haciendo referencia directa a la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, ésta establece las siguientes competencias generales que deberán adquirir los estudiantes que cursen el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas:

- Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias

propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente, participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
- Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

- Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

1.5. Mitos y hándicaps

Expuestas algunas de las teorías sobre qué conocimientos, tareas y competencias deben ser adquiridas por cualquier profesor para el buen desarrollo docente, también se debe tener en cuenta una serie de mitos y hándicaps a los que se enfrenta la formación del profesorado. González Sanmamed (2009) señala dos mitos con mucho arraigo: el primero sería la idea de que profesor se nace, por lo que las personas con aptitudes innatas para la docencia no tendrían que adquirir más conocimientos que los académicos. Y el otro, sería que la enseñanza se basa exclusivamente en transmitir unos conocimientos establecidos y comprobar posteriormente si dichos conocimientos han sido adquiridos.

Por otro lado, suele producirse un choque entre dos identidades, la identidad base del matemático, biólogo, historiador..., con la identidad del profesor en el ejercicio profesional, los diferentes alumnos a los que debe hacer frente, la organización educativa... Esto produce en el profesor novel angustia e impotencia, al descubrir un mundo diferente de las expectativas para las que se había formado (Bolívar, 2007). A esto hay que añadir el hándicap al que se enfrenta constantemente la formación docente, al no empezar en el momento del inicio de los estudios pedagógicos, sino que comienza con las experiencias personales como alumno/a que se encuentran muy interiorizadas y son difíciles de cambiar; ante esta situación muchos programas de formación optan por la revisión de las experiencias de los futuros docentes (Pogré, 2011). Según el estudio de Bolívar (2007):

La metodología biográfica ha puesto de manifiesto que la formación de la identidad se asienta, en primer lugar, en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía individual. Por eso, los procesos formativos deben articularse con la propia trayectoria biográfica, entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica de las experiencias vividas (p. 15).

2. TIPOS DE CONOCIMIENTO

Una vez realizado un recorrido sobre las diferentes propuestas de expertos en la materia sobre los conocimientos necesarios para la profesión docente y considerando los elementos a partir de los cuales se puede construir la identidad profesional, nos centramos en la clasificación inicial que aportó Shulman (1987); en ella hemos basado nuestro estudio, añadiendo algunos aspectos que hemos considerado pertinentes:

1. Conocimiento del contenido.
2. Conocimiento pedagógico.
3. Conocimiento del currículo.
4. Conocimiento didáctico del contenido.
5. Conocimiento de los alumnos y de sus características
6. Conocimiento de los contextos educativos.
7. Conocimiento de los objetivos, de las finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.
8. Conocimiento en inteligencia emocional.

2.1. Conocimiento del contenido

Puede parecer de lo más lógico, que el conocimiento principal de cualquier docente sea el conocimiento del contenido que debe transmitir a sus alumnos ¿Pero simplemente el dominio de una materia es suficiente para la enseñanza? En la mayoría de las ocasiones el contenido que adquiere el profesor en su formación inicial no se corresponde con el contenido que se enseña en el aula, por ello lo ideal sería que el conocimiento en la instrucción previa a la docencia fuese el requerido para la misma, pero esta circunstancia no suele darse, sino que el contenido tiende más hacia el academicismo y la erudición que hacia la realidad a la que se enfrentan cada día los docentes. Estos hechos nos llevan a insistir en el estudio y la investigación en este tipo de conocimiento, a priori, podemos pensar que entre todos los tipos de conocimiento el del contenido sea el de mayor peso en la formación inicial del profesorado, pero debemos continuar comprobando su eficacia en la enseñanza, midiendo el logro del

alumnado con respecto al conocimiento del contenido del docente y estableciendo diferentes categorías de este conocimiento que mejoren y faciliten el trabajo del profesorado (Ball, Thames, y Phelps, 2008).

Continuando con la idea de analizar el conocimiento del contenido, el estudio de Abell (2007) recoge los resultados de diversas investigaciones llevadas a cabo sobre este tipo de conocimiento:

- El currículo que el centro educativo establece para una materia determinada, influye de manera decisiva en el conocimiento de los docentes, funcionando como organizador y fuente de este conocimiento.
- Los profesores expertos poseen mejores estructuras del conocimiento del contenido, ofrecen más respuestas al alumnado, resuelven los problemas en menor tiempo y generan más soluciones, frente a los docentes noveles que tienen menos fluidez a la hora de resolver diferentes tareas de la enseñanza de la materia.
- El profesorado con menor conocimiento del contenido muestra menos iniciativa en la búsqueda de nuevas vías de investigación durante el desarrollo de la clase y apenas permite la participación del alumnado.
- El nivel del conocimiento del contenido que posee el docente tiene un impacto significativo sobre el aprendizaje del alumno, pero aunque mejora la enseñanza no lo hace de una manera directa.

En el marco de una investigación llevada a cabo entre docentes y formadores de docentes en el contexto finlandés, ambos grupos están de acuerdo en afirmar que es necesario una formación del conocimiento del contenido específica para la enseñanza, esta formación debe estar estrechamente relacionada al contenido que se enseña en el aula, debiendo existir cursos específicos que profundicen en la enseñanza y aprendizaje del contenido (Hoover, Mosvold, Ball y Lai, 2016).

Si la base de la educación, en palabras de Grossman, Wilson, Shulman (1989), implica la traslación del conocimiento de la materia *per se* en conocimiento de la materia para la enseñanza, la formación que reciban los futuros profesores con respecto al conocimiento de la materia también tendrá una importante repercusión en su posterior

ejercicio docente y, por lo tanto, este conocimiento estará igualmente relacionado con la pedagogía. Haciendo referencia a este último estudio, existen cuatro dimensiones del conocimiento de la materia:

- *El conocimiento del contenido.* Se debería capacitar al futuro docente no sólo de los contenidos propios de la especialidad, sino de igual modo de las herramientas que le permitan adquirir nuevos conocimientos a lo largo de todo su ejercicio profesional, lo que conllevaría a la reflexión y al aprendizaje continuo a través de la experiencia.
- *El conocimiento sustantivo.* Toda disciplina posee uno o varios paradigmas que sirven como guías en las investigaciones a la vez que dan sentido a los datos. El conocer o no estas estructuras sustantivas repercute en las decisiones del currículo.
- *El conocimiento sintáctico.* Está formado por los cánones que utilizan los miembros de la comunidad disciplinaria para guiar la investigación en el campo y gracias a ellos el conocimiento es introducido y aceptado en la comunidad.
- *Las creencias acerca de la materia.* En las últimas décadas, el estudio de las creencias educativas que poseen los futuros profesores se ha convertido en un importante foco de investigación educativa. El estudio realizado por Latorre y Blanco (2007) da cuenta de la cantidad de investigaciones y de revisiones teóricas emprendidas en torno a este campo de estudio. Parece ser que las creencias que un futuro docente tenga sobre la enseñanza y el aprendizaje influyen a la hora de pensar y aprender sobre la enseñanza y -de la misma manera- a la hora de impartir sus clases. Las creencias se fundamentan en motivos afectivos y personales, por lo que al tener un carácter subjetivo son más discutibles que otros tipos de conocimientos. Los formadores de profesores deberían ayudar a los futuros docentes a ser capaces de identificar y estudiar las creencias que éstos poseen sobre la materia a enseñar y sobre otros aspectos educativos.

2.2. Conocimiento pedagógico

Según el Diccionario de la Lengua Española, la pedagogía es la *“ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, y en general lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos”*. Si nos ceñimos a esta breve definición, la formación pedagógica de cualquier profesor abarcaría todos los conocimientos, exceptuando el de la materia, siempre que tengamos presente que este último es igual de importante que el resto.

El conocimiento pedagógico en palabras de Hernández (1994) sería la capacidad que posee el profesor para transmitirles a los alumnos una materia, utilizando y organizando para este fin una serie de estrategias. Basándose en los estudios de Denton (1986) y Smith (1980), Hernández (1994, pp. 144-145) divide el conocimiento pedagógico en dos partes:

- Conocimiento pedagógico clínico, que representa la enseñanza práctica (descripciones) y su influencia (efectos) sobre los resultados del alumno, actitudes o conducta, por ejemplo, “los objetivos sirven para dirigir la enseñanza y el aprendizaje”.
- Conocimiento pedagógico académico, que representa las variables filosóficas, sociales, psicológicas y económicas, las cuales influyen en el éxito de los alumnos en la escuela y en el entorno en el que desenvuelve. Este conocimiento académico no es exacto en la enseñanza. Sin embargo, “los conceptos y principios de este conocimiento son muy útiles”.

Otros autores compartimentan el conocimiento pedagógico en cuatro áreas:

- La materia objeto de la enseñanza.
- La asimilación de la materia por parte de los alumnos.
- Los medios para la enseñanza de la materia (textos y materiales).
- El proceso de enseñanza de la materia: enfocada hacia el alumno (Marks, 1989, citado en Hernández, 1994, p. 148).

Existe otro concepto estrechamente relacionado con el conocimiento pedagógico: el ‘razonamiento pedagógico’ o ‘razonamiento práctico’, que según Fenstermacher (1994) es por el que el profesor explica sus acciones y transforma en explícito su conocimiento tácito, abriendo así la posibilidad de una consideración reflexiva. A este respecto, Shulman (1987, pp. 19-20) señala que el razonamiento y la acción pedagógicos

suponen la existencia de un ciclo a través de las actividades de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión. El punto de partida y la culminación del proceso es un acto de:

- Comprensión:
 - De objetivos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina.
- Transformación:
 - *Preparación*: interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos.
 - *Representación*: uso a partir de un repertorio de representaciones que incluya analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc.
 - *Selección*: escoger a partir de un repertorio didáctico que incluya modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento.
 - *Adaptación y ajuste a las características de los alumnos*: considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.
- Enseñanza:
 - Manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases.
- Evaluación:
 - Verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva.
 - Evaluar la comprensión de los alumnos al finalizar las lecciones o unidades.
 - Evaluar nuestro propio desempeño y adaptarse a las experiencias.
- Reflexión:
 - Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.
 - Nuevas maneras de comprender:

- Nueva comprensión de los objetivos, de la materia, de los alumnos, de la enseñanza y de sí mismo. Consolidación de nuevas maneras de comprender y aprender de la experiencia.

Otra definición de racionalidad pedagógica la divide en tres componentes (Barrón, 1986):

- Una *racionalidad valorativa*, que abarcaría la coordinación entre los valores y los objetivos para estructurar el discurso pedagógico, para establecer un sistema de prioridades lógico y sin contradicciones del contenido.
- Una *racionalidad instrumental*. Seleccionar unos instrumentos adecuados para la consecución de las metas. Puede ser valorada desde dos perspectivas: la cognoscitiva (valoración lógica de los conocimientos en que se basan las secuencias de acción pedagógicas) y la actuacional (la valoración lógica de las reglas de acción propuestas).
- Una *racionalidad creativa*. Reacción innovadora y eficaz ante situaciones no previstas en el contexto educativo.

En esta línea, Díaz (2005) define el conocimiento pedagógico como aquel construido de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida.

A partir de esta definición de Díaz (2005), el saber pedagógico se divide en tres categorías:

- *Cognitiva*, pudiéndose ser:
 - Formal, cuando el saber tiene su origen en centros académicos.
 - Informal, cuando el origen del saber es fuera del contexto educativo.
- *Afectiva*. Tiene relación con los afectos, los sentimientos y los valores de la persona. El futuro docente tiene una serie de convicciones sobre su vida y su profesión y además se relaciona con otros compañeros de la comunidad educativa.

- *Procesual*, pues implica la constante interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan en torno al profesor, en el contexto cultural, social e institucional que le rodea. El docente para alcanzar este ámbito del saber pedagógico debe reflexionar a partir de su experiencia y poder reconstruirla o cambiarla si fuese necesario.

2.3. Conocimiento del currículo

El origen del concepto de currículo surge a principios del siglo XX, para cubrir nuevos planteamientos que aparecieron en el contexto educativo. Se inició a partir de dos tendencias, la primera abanderada por John Dewey, estaba vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y la evolución del alumnado, y la segunda más próxima a las instituciones, defendida por el ingeniero y profesor de la administración Franklin Bobbit (Díaz Barriga, 2003).

Como ocurre con la mayoría de los tipos de conocimiento en los que centramos nuestro estudio, dar una definición concreta es bastante complicado, en palabras de Bolívar (1999):

El concepto ha sido objeto de un amplio debate desde el siglo XX, con la aparición de sucesivas concepciones. En su sentido más amplio se hace sinónimo del proceso educativo como un todo y sus determinaciones sociales. Desde una mirada más específica se suele identificar con el programa o contenidos para un curso o etapa. En medio, se encuentra también las experiencias educativas vividas por los alumnos en los centros y aulas. Si bien estas múltiples caras del currículum pueden representar un grave inconveniente para su concepción, también esta ambigüedad tiene su lado positivo: poder pensar y comprender la realidad educativa de un modo complejo (p.27).

Continuando con el estudio de Bolívar (1999), para que la comprensión de su significado sea más accesible, establece varios ámbitos posibles:

- Currículo como ámbito de la realidad: dentro de este ámbito se podría desarrollar en dos dimensiones: substantiva y procesual. La dimensión substantiva estaría formada por las metas, contenidos, estrategias, recursos materiales o evaluación

definidos estos por las instituciones oficiales (administración, centro y aula). Por otro lado estaría la dimensión procesual, que abarcaría la planificación, diseminación, adopción, desarrollo o implementación y evaluación que tienen lugar en la práctica.

- Currículo como campo de estudio: aunque basada en una experiencia previa, la disciplina del currículo se define como el conjunto de conceptos, teorías explicativas y discurso legitimador de la enseñanza y de las prácticas curriculares y de igual forma un instrumento para estructurar la propia práctica.
- Currículo como ámbito de la realidad educativa: Curso de estudios o curso de la vida (el conjunto de experiencias y aprendizajes que una persona ha ido acumulando a lo largo de la vida forjando una identidad, personalidad y bagaje cultura y profesional); contenidos planificados o experiencias vividas (planificación que recoge los contenidos, objetivos, metodología, organización del aula, y previsiones de evaluación; experiencias vividas en el contexto educativo); producto (documento) o proceso contextualizado (documento de carácter burocrático que en ocasiones se aleja de la realidad, se convierte en proceso contextualizado cuando el texto se reconstruye, desarrolla y modifica a partir de lo vivido en los contextos interactivos entre alumnos, profesores, conocimiento y medio); como intención o como realidad (planificación frente a los experiencias y procesos educativos); ejes que delimitan el currículo (los contenidos y los procesos estarían por un lado y la dimensión de planes como fruto del aprendizaje o la experiencias vividas).

La manera de la gestión y configuración del Currículo ha ido evolucionando junto con los cambios producidos tanto en el ámbito educativo como en la misma sociedad. Castro (2005) opina que a pesar de los avances y adaptación del currículo, y aún teniendo en cuenta los nuevos marcos curriculares, la incorporación de las Tic, el desarrollo de las unidades didácticas centradas en los aprendizajes y en el alumnado, y la programación de nuevos procedimientos educativos que sean más efectivos, siguen existiendo otros elementos que aún pasan inadvertidos y deberían de la misma forma estar presentes en la elaboración curricular, estos son: la organización del tiempo, el agrupamiento del alumnado y la organización del espacio.

¿Cuál es la tendencia actual en el desarrollo curricular contemporáneo? A este interrogante responde la UNESCO mediante el estudio de Massimo, Operti y Tedesco (2015), reflejan una insatisfacción con las estructuras tradicionales del currículo, alegando la lejanía de las motivaciones, intereses y realidad de los estudiantes, olvidándose de la creciente diversidad cultural y social del alumnado y de la sociedad. Para hacer frente a una renovación los autores proponen una serie de elementos a considerar para el desarrollo curricular:

- Transnacionalización de temas y competencias: Incentivar la comunicación, colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas, aprender a aprender y potenciar los temas transversales como ciudadanía mundial, desarrollo sostenible e inclusión.
- Educar y aprender van de la mano: Colocar a los estudiantes como protagonistas, regulador de los aprendizajes y motor del currículum.
- Marcos curriculares, una opción por un enfoque holístico y localizado: se descarta un único marco curricular, prevaleciendo un grupo lógico y estructurado de indicaciones e ideas a nivel nacional que sirven de base para el diseño de propuestas educativas coherentes y adaptadas a las realidades del contexto local y a la vez abiertas a la sociedad y al mundo que nos rodea.
- Diversidad, personalización y educación inclusiva: el objetivo estaría en lograr que el sistema educativo de la oportunidad real de un aprendizaje y desarrollo individual y colectivo.
- El currículo y el docente en la era digital: la sociedad actual demanda la utilización de medios digitales en convivencia con los tradicionales.
- Currículo y evaluación: volver a colocar la evaluación como elemento importante dentro del currículo, considerándola más como un aprendizaje y estrategia pedagógica que como un mero instrumento de medida.

2.4. Conocimiento didáctico del contenido

Desentrañar lo que los profesores conocen y la forma en que lo hacen se ha convertido en los últimos tiempos en una meta fuertemente ambicionada, tal y como se

ha dado cuenta en los párrafos anteriores. En varias revisiones teóricas y aportaciones importantes que a nivel internacional se han hecho sobre el conocimiento profesional base para la enseñanza (Carter, 1990; Fenstermacher, 1994; Reynolds, 1989; Wilson, Shulman y Rickert, 1987), se aprecia que el interés central se cifra en investigar lo que los profesores saben y cómo ese conocimiento que poseen lo expresan a través de sus acciones de enseñanza, ya que ese conocimiento va a afectar a una amplia gama de aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: las relaciones profesor-estudiantes; las interpretaciones que los profesores hacen de las materias que enseñan y la incidencia que tal interpretación tiene en la vida de los estudiantes; el tratamiento que hacen de esa materia, sea como simple transmisión o como acción reflexionada e investigada; los diseños que los profesores hacen de su enseñanza; los procesos de evaluación de los alumnos, de los centros de enseñanza, de los propios profesores...

Para Bolívar (1993), el conocimiento didáctico del contenido se podría definir como una amalgama entre contenido y didáctica, se trataría de enseñar de diferentes maneras los tópicos o contenidos de una materia determinada, pero la única manera de poder estructurar y gestionar la clase, y crear acciones y tareas que desemboquen en el aprendizaje del alumnado es la comprensión de la materia de estudio por parte del docente. La amalgama de elementos que confluyen en el conocimiento didáctico es sintetizada por Demuth (2013) respaldada por las ideas de Shulman (1986), Grossman (1990), Gudmundsdóttir (1990), Carlsen (1999), Magnusson, Krajcik y Borko (1999), MorineDersheimer y Kent (1999) y GessNewson, Park y Oliver (2008).

- Visión y propósito de la enseñanza de la ciencia;
- Conocimiento y creencias epistemológicas curriculares;
- Conocimiento y creencias sobre la comprensión de los estudiantes;
- Conocimiento y creencias sobre estrategias de enseñanza de la materia;
- Conocimiento y creencias sobre la evaluación;
- Eficacia del profesor, de carácter afectivo o emotivo, referente a la propia creencia del docente sobre sus cualidades para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Continuando con la idea de mezcla de elementos que configuran el conocimiento del didáctico del contenido, Leal (2014) plantea la confluencia de tres parámetros el disciplinar, didáctico y contextual y al mismo tiempo expone los dos modelos para su representación:

- El enfoque integrador o aditivo. Concibe el conocimiento didáctico del contenido como la superposición entre los tres parámetros.
- El enfoque transformador, la suma de estos tres elementos, disciplinar, didáctico y contextual daría como resultado un conocimiento diferenciado, el conocimiento didáctico del contenido.

Como podemos llegar a enriquecer el conocimiento didáctico del contenido, Cochran (1997) nos expone las siguientes iniciativas a llevar a cabo tanto por el profesorado en activo como por los futuros docentes:

- Llevar a cabo una reflexión continua de su dinámica en el aula. El docente tiene una perspectiva real y profunda del contexto educativo al que se enfrenta diariamente.
- La cercanía al alumnado debe repercutir en un mayor conocimiento de las ideas y pensamientos de estos y a través de la empatía conseguir un aprendizaje más productivo.
- De gran utilidad es el intercambio de ideas y estrategias con otros profesores sobre la enseñanza.
- La realización de cursos, la participación en seminarios, congresos y proyectos de investigación.

Y finalmente volvemos a mencionar Shulman (1986) y su idea base sobre conocimiento didáctico del contenido, que caracteriza la acción profesoral y la distingue de la de otros profesionales:

El conocimiento didáctico del contenido va más allá del conocimiento de la materia en sí misma hasta la dimensión del conocimiento de la materia para la enseñanza...Se trataría de utilizar representaciones de las ideas, las más potentes analogías, ilustraciones,

ejemplos, explicaciones y demostraciones, las formas de representar y formular la materia de manera que lo haga comprensible al alumnado (p.9).

2.5. Conocimiento de los alumnos y de sus características

¿Se puede continuar enseñando de la misma forma que hace una o dos décadas? ¿Se puede aplicar las mismas estrategias ante todo el alumnado? Los docentes del siglo XXI nos enfrentamos a un alumnado por un lado cada vez más heterogéneo y por otro con unas características sociales en constante cambio. Esta evolución vertiginosa comienza con la era de la comunicación y la tecnología, nuestros alumnos poseen una total autonomía sobre los dispositivos móviles y otros medios tecnológicos, esto unido a la presencia generalizada de Internet han dado lugar a que en estos últimos años el aprendizaje este cada vez más centrado en el alumno (Dellapiane, 2017).

Desde hace ya años nos encontramos con un alumnado apático y desmotivado, el alumno del siglo XXI es un mero espectador, pero a la vez es capaz de realizar varias actividades al mismo tiempo, puede estar viendo la tele a la vez que come y realiza sus tareas escolares (Funes, 2005). Son jóvenes que han crecido junto a la televisión, la cultura de la imagen y más recientemente los teléfonos móviles y las redes sociales. Tampoco podemos olvidarnos de la multiculturalidad presente en las aulas y de la atención a la diversidad que promueva cada vez más una enseñanza individualizada.

En la investigación de Pinto (2010), nos especifica una serie de componentes a tener en cuenta en el aprendizaje del alumno:

- Conocer el proceso cognitivo del alumnado: mediante el estudio y la observación de las características del alumnado (edad, experiencia, antecedentes...), conocer también sus intereses, motivaciones y expectativas frente a la asignatura.
- Diagnóstico del proceso cognitivo del alumnado: realizar un diagnóstico de las necesidades, las formas de aprendizaje, las creencias, errores y dificultades que puede aparecer en el proceso instructivo de la materia.
- Conocimiento de estrategias instruccionales: que ayuden a corregir creencias, errores y problemas e igualmente conseguir que los estudiantes aprendan

conectando con sus conocimientos previos en la asignatura. Saber que tácticas emplean los alumnos a la hora de estudiar y organizar los contenidos académicos.

2.6. Conocimiento de los contextos educativos

La Real Academia de la Lengua define la palabra contexto como “entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho”, si ampliamos el termino denominándolo contexto educativo, podemos describirlo en palabras de Del Valle (2003) “entorno en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento, que generalmente influye en la educación del individuo y su desarrollo”. Continuando con el estudio de Del Valle, desde la niñez una persona va recorriendo una serie de espacios donde se relaciona y convive y se producen diferentes aprendizajes, estos espacios educativos comenzarían por la familia, siguiéndole más adelante la vertiente escolar y municipal:

- Contexto familiar, uno de los espacios más complicados de concretar, sobre el influyen experiencias personales, convicciones, estereotipos...etc. Son muchos estudios psicológicos los que afirman que el rendimiento y el desarrollo de aptitudes de una persona están muy condicionados por su ambiente familiar.
- Contexto escolar, los centros docentes constituyen pequeñas núcleos que son el reflejo de lo que sucede en la sociedad. El alumno no solo adquiere unos conocimientos de tipo académico sino que continúa con el aprendizaje y convivencia social.
- Contexto urbano, la ciudad es un compendio de educaciones diversas, todos los elementos que confluyen en ella, cines, museos, edificios, escaparates, medios de transporte...desencadenan una serie de aprendizajes positivos o negativos en las personas que viven en ella.

Como hemos mencionado en los párrafos anteriores los docentes nos enfrentamos, cada vez más, ante un alumnado muy heterogéneo, lo mismo ocurre con el contexto educativo. Nuestra sociedad está caracterizada por un gran movimiento demográfico, dando por resultados la convivencia de culturas muy diferentes, y los

centros educativos son el gran reflejo de este hecho. Según nos plantea Fernández Castillo (2005):

La inclusión en nuestras aulas de alumnos con un bagaje cultural y comportamental diferente, con un repertorio verbal desconocido o no funcional y una interpretación de la realidad alejada de nuestros planteamientos, hace de estos niños sujetos con necesidades educativas especiales. Pensemos que a los ya consuetudinarios problemas de desmotivación y actitudes negativas hacia el aprendizaje, graves en algunos escolares, se ha sumado de un tiempo a esta parte la presencia de alumnos con deficiencias comportamentales, intelectuales, sensoriales o motoras (entre otras) y más recientemente la escolarización de alumnos de culturas minoritarias dentro de una mayoritaria (p.185).

Ante esta situación *“la institución escolar se enfrenta al reto de educar en el reconocimiento del carácter multicultural, lo que supone asumir el intercambio, el diálogo, la solidaridad y crear un espacio que sea de todos, es decir, intercultural”* (Soriano, 2002, p.120)

El presente de los contextos educativos está fundamentado en los conceptos de Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, realidades que deben formar parte del conocimiento de los docentes. Todos estos términos tienen como punto de partida el concepto de cultura, amalgama de elementos simbólicos, económicos, materiales que condicionan la forma de actuación social y familiar de una persona; la pluriculturalidad la entendemos como la existencia en una sociedad de múltiples culturas originada por la migración; la multiculturalidad sería la existencia de diversas culturas con sólo un nexo en común, el espacio físico; y la Interculturalidad sería la meta a alcanzar en nuestra sociedad, el respeto y convivencia entre diferentes culturas (Bernabé, 2012).

2.7. Conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos

El conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos como los fundamentos filosóficos e históricos, es probablemente uno de los aspectos que continua pasando más inadvertido en la formación del profesorado de cualquier enseñanza, pero este conocimiento es igual de relevante y ayuda a seguir mejorando la calidad educativa. Como afirma Villanueva (2006), la formación del docente en la actualidad no puede ceñirse exclusivamente a una instrucción basada en técnicas y destrezas metodológicas que ayuden a profundizar en los contenidos de las diferentes materias del Currículo, debe ser un proceso más amplio, que abarque otros aspectos como son los principios y fundamentos teóricos que sostienen la acción educativa. En este conocimiento incluimos fundamentos como:

- El conocimiento de los aspectos legales de la educación. Incluyendo tanto la historia legal educativa como las leyes vigentes.
- El conocimiento y respeto de los códigos éticos de la docencia. El profesorado aparece como modelo ante sus alumnos, por ello el profesional de la educación debe:

Debe caracterizarse por poseer un comportamiento digno, responsable, honorable, trascendente y comprometido. Educar representa por sí solo un acto de moralidad, es decir, se debe trabajar en beneficio de los educandos así como a favor de su libertad y desarrollo integral, independiente mente de los intereses y creencias personales. Por lo tanto, el docente debe actuar con una ética impecable...El docente debe realizar su trabajo respetando en todo momento el valor y la dignidad inherente a cada ser humano. Todos los actos que realice el docente deberán manifestar su compromiso con la incorporación de los individuos al movimiento social y a la producción de la cultura universal (Eduardo, p. 5).

- Los paradigmas, metodologías y métodos de investigación educativa, y la elaboración de proyectos, utilización de técnicas estadísticas y análisis e interpretación de resultados. Aunque son fundamentos que en otros campos profesionales se tiene muy presente en la formación, no pasa de la misma forma

con la instrucción docente, pero que mejores investigadores que los propios implicados en la tarea docente diaria. Se ha comprobado que la investigación en cualquier profesión implica un avance y progreso dentro de la misma, pero para ello es necesario facilitar con las herramientas y las técnicas necesarias para que el profesorado pueda llevar a cabo estudios dentro del ámbito docente (Sánchez Valle, 1996)

2.8. Conocimiento en inteligencia emocional

Las investigaciones sobre la inteligencia emocional y su efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje van en aumento y demuestran los resultados positivos que desencadenan cuando se trabaja sobre este tipo de conocimiento. Los primeros estudios que se hicieron sobre el concepto de inteligencia emocional y su importancia para incluirlo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, fueron realizados por Mayer y Salovey a finales de la década de los 90, ellos definieron el concepto de inteligencia emocional como *“La inteligencia emocional es la capacidad de percibir emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y los significados emocionales, y regular las emociones de manera reflexiva para promover mejores emociones y pensamientos”* (p.22). Actualmente podemos decir que *“los profesores son conscientes del papel que juegan las emociones en su labor diaria”* (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008, p. 441)

Este tipo de conocimiento que cada vez está más presente en los ámbitos educativos, debería de la misma forma presentarse como una materia más en la formación inicial del profesorado de cualquier enseñanza. Bisquerra (2005) aboga por la creación de una asignatura sobre Educación emocional, que define como:

Un proceso, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 96).

Al finalizar esta materia los futuros docentes habrán adquirido las siguientes competencias (Bisquerra, 2005, p. 101):

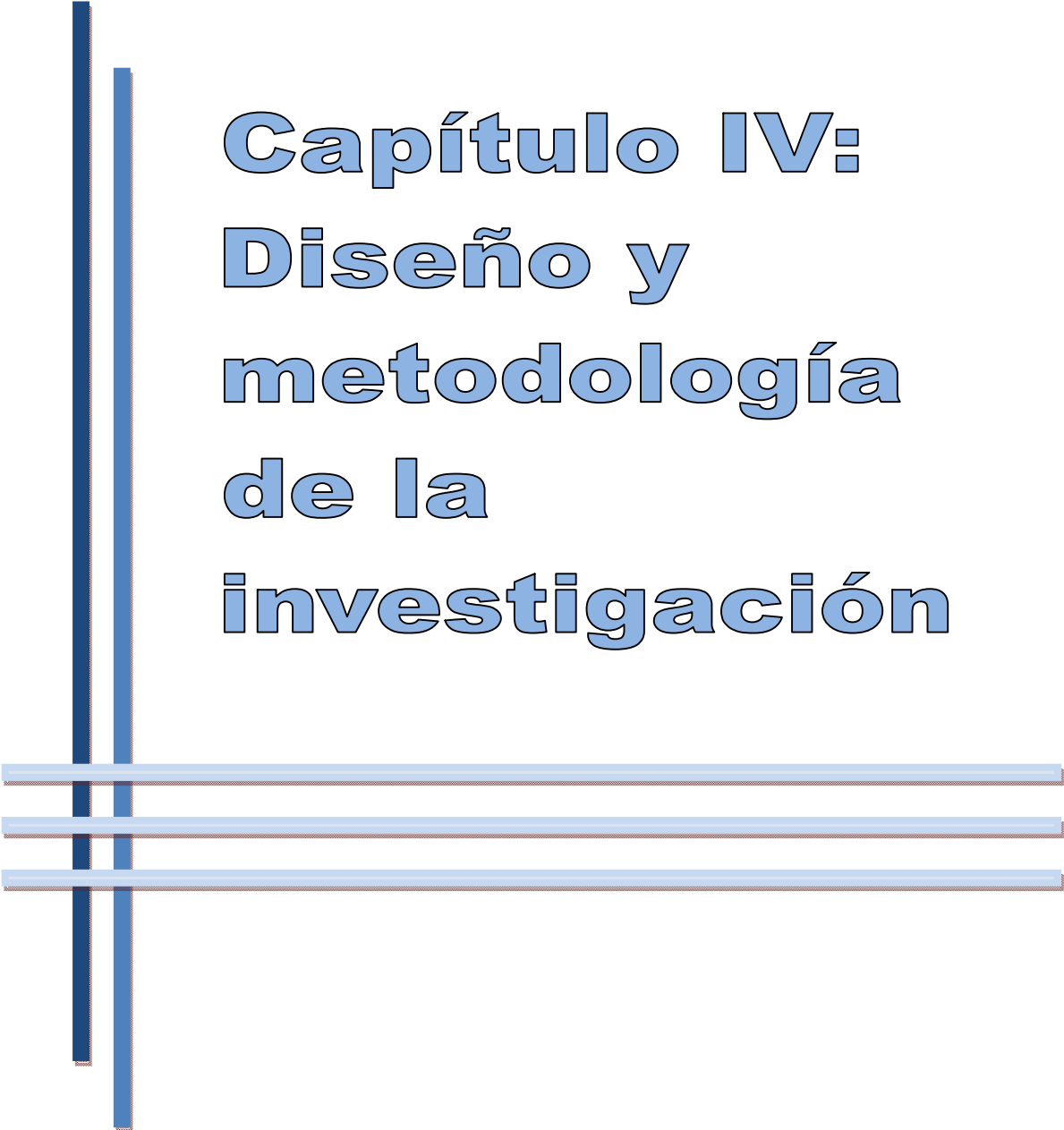
1. Comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria.
2. Tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, en particular del alumnado, en las interacciones sociales.
3. Regular las propias emociones y ejercer un autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida ordinaria, en particular en la dinámica de clase.
4. Establecer mejores relaciones interpersonales, tanto en el lugar de trabajo, la familia como en las relaciones sociales.
5. Enfrentarse al alumnado de forma más eficiente y satisfactoria, tomando en consideración la dimensión emocional.
6. Realizar un análisis del contexto para identificar necesidades emocionales que deberán ser atendidas a través de un programa de educación emocional.
7. Formular objetivos de un programa de educación emocional cuyo logro suponga la satisfacción de las necesidades prioritarias.
8. Determinar los posibles indicadores que permitan diseñar estrategias concretas de intervención, así como los aspectos en los que debe incidir la evaluación del programa.
9. Diseñar un programa que fomente el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.
10. Diseñar estrategias y actividades, o seleccionarlas entre las existentes, para aplicarlas en la puesta en práctica del programa.
11. Aplicar el programa a un grupo clase, preferentemente en el marco del PAT (Plan de Acción Tutorial).
12. Evaluar el programa, tomando como referencia los indicadores elaborados previamente.

Dentro de este tipo de conocimiento y debido al aumento de la violencia dentro de las aulas hoy en día, es imprescindible, que el docente como sujeto que se enfrenta diariamente a estas situaciones, debería estar formado para poder actuar ante ellas. Entre las conductas de agresión con mayores incidencias está el bullying, conocido como la acción ocurrida entre escolares, de carácter intencionado, que puede ser agresión mental, física y/o aislamiento hacia un compañero. Presenta dos roles, el agresor o agresores frente a la víctima (Méndez y Álvarez, 2014).



Segunda parte

Estudio empírico



Capítulo IV: Diseño y metodología de la investigación

CAPÍTULO IV: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cualquier sistema educativo debería tener como objetivo principal el poseer un alto nivel de calidad en todos los elementos que lo conforman. Uno de los pilares fundamentales de los sistemas educativos es el profesorado, que debería contar con una eficaz formación para ejercer la docencia.

El estudio cuyo diseño se presenta se centra en la formación inicial del profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial. El objetivo original de estas enseñanzas era el de formar futuros profesionales de la música (intérpretes, compositores, directores de orquesta...), pero con el transcurso del tiempo, cada vez más, los egresados de estos estudios terminaban ejerciendo como profesores de música, bien en Conservatorios o bien en Institutos de Enseñanza Secundaria. Estos “profesores” se enfrentaban a la docencia con una escasa o inexistente formación pedagógica con el perjuicio que esta circunstancia ocasionaba a los alumnos.

Dado que la incorporación de la especialidad de Pedagogía es muy reciente en las Enseñanzas Superiores de Música, como bien se ha justificado en el marco teórico, nuestra pretensión es:

- Comprobar en qué medida se ha incrementado el conocimiento docente desde los primeros planes de estudio hasta la actualidad en las enseñanzas superiores de música.
- Describir qué tipos de conocimiento reciben los futuros docentes en los actuales estudios superiores de música.
- Saber de qué forma se transmite cada uno de estos conocimientos en las enseñanzas superiores de música.

- Conocer qué nivel de importancia les otorgan los tres colectivos, profesorado de las enseñanzas profesionales, profesorado de las enseñanzas superiores y alumnado de las enseñanzas superiores (futuros docentes), a los diferentes tipos de conocimiento.

Desentrañar lo que los profesores conocen y la forma en que lo hacen y lo transfieren a su práctica profesional se ha transformado en los últimos tiempos en una meta fuertemente ambicionada. Las evidencias que hemos recogido en las páginas anteriores son muy alentadoras para seguir trabajando en esta dirección, máxime cuando en las numerosas aportaciones que a nivel internacional y nacional se han hecho sobre el conocimiento profesional base para la enseñanza (Bolívar, 2005; Carter, 1990; Connelly, Clandinin y Fang He, 1997; De Vicente, 1994, 2006; Fenstermacher, 1994; Reynolds, 1989, entre otros) constatamos que el interés central se cifra en investigar lo que los profesores saben y cómo ese conocimiento que poseen, lo expresan a través de sus acciones de enseñanza.

Así, ese conocimiento va a afectar a una amplia gama de aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: las relaciones profesor-estudiantes; las interpretaciones que los profesores hacen de las materias que enseñan y la incidencia que tal interpretación tiene en la vida de los estudiantes; el tratamiento que hacen de esa materia, sea como simple transmisión o como acción reflexionada e investigada; los diseños que los profesores hacen de su enseñanza; los procesos de evaluación de los alumnos, etc. En definitiva, el llamado ‘conocimiento pedagógico’ o el denominado por Shulman (1986, 1987) ‘conocimiento didáctico del contenido’, que caracteriza la acción profesoral y la distingue de la de otros profesionales, el cómo conocen los profesores y cómo lo expresan en sus acciones de clase se ha transformado en materia esencial de investigación. De ahí que nosotros nos intereseamos por acometer su estudio.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha llevado a cabo en todo el territorio español, centrándonos tanto en los Conservatorios Profesionales de Música como en los Conservatorios

Superiores y Centros Superiores autorizados por el Ministerio de Educación. En los Conservatorios Profesionales el estudio se ha llevado a cabo con los profesores y en los Conservatorios y Centros Superiores la población de referencia la han constituido tanto los profesores-formadores como el alumnado, en tanto que estos últimos serán los futuros docentes.

En España se cuenta con 198 Conservatorios Profesionales de Música estatales y municipales con un total de 8340 profesores que imparten sus enseñanzas en estos centros.

Tabla 37: *Número de Conservatorios Profesionales y Profesores por Comunidades Autónomas*

COMUNIDAD AUTÓNOMA	CONSERVATORIOS	PROFESORES
Andalucía	24	1546
Aragón	7	299
Canarias	2	125
Cantabria	3	147
Castilla la Mancha	11	461
Castilla y León	11	577
Cataluña	17	962
Extremadura	5	215
Galicia	28	684
Islas Baleares	4	201
La Rioja	3	111
Madrid	12	626
Murcia	8	342
Navarra	2	103
País Vasco	7	311
Principado de Asturias	5	197
Valencia	44	1450
Ceuta	1	23
Melilla	1	30
Total	198	8340

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los Conservatorios y Centros Superiores de Música autorizados por el Ministerio, quedan reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 38: *Número de profesores y alumnos en los Conservatorios y Centros Superiores*

CONSERVATORIO	PROFESORES	ALUMNOS
CSM de A Coruña	69	750
CSM "Óscar Esplá" de Alicante	82	374
CSM de Aragón	80	280
CSM "Bonifacio Gil" de Badajoz	43	125

CSM de Castilla y León	87	302
CSM de Castilla la Mancha	55	190
CSM “Salvador Seguí” de Castellón	64	401
CSM “Rafael Orozco” de Córdoba	110	520
Escuela Superior de Música de Cataluña ESMUC	100	600
CSM “Victoria Eugenia” de Granada	90	470
CSM de Illes Balears	41	175
CSM “Andrés de Valdenvira” de Jaén	56	213
CSM de Las Palmas	100	300
CSM del Liceo	100	600
CSM de Málaga	82	341
RCSM de Madrid	140	650
Centro Superior KatarinaGurska Madrid	50	250
Centro Superior Progreso Musical Madrid	77	250
Centro privado autorizado Música Creativa Madrid	34	200
Escuela superior Nuestra Señora de Loreto Madrid	7	30
Escuela superior de Música Reina Sofía Madrid	74	122
Escuela Superior de Canto de Madrid público Madrid	55	120
CSM “Manuel MassottiLittel” de Murcia	85	404
Musikene	166	340
CSM de Navarra	91	312
CSM “Eduardo Martínez Torner” del Principado de Asturias	64	283
CSM “Ernesto Halffter” de Sevilla	110	514
CSM “Joaquín Rodrigo” de Valencia	136	753
CSM de Vigo	61	173
Total	2246	10042

Fuente: Elaboración propia

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Nuestra finalidad con este estudio, centrándonos en los tres grupos implicados en este ámbito educativo de las enseñanzas musicales de régimen especial, el profesorado de las enseñanzas profesionales, el profesorado de las enseñanzas superiores y el alumnado de las enseñanzas superiores (futuros docentes), es descubrir por un lado el grado de acuerdo o nivel de importancia que le otorgan a los diferentes tipos de conocimiento (contenido, pedagógico, currículo, didáctico del contenido, alumnado, contexto, objetivos y finalidades de la educación e inteligencia emocional) y, por otro, en qué medida les ha sido transmitido durante su formación inicial.

3.2. Objetivos específicos

Una vez expuesto el objetivo general, los objetivos específicos los presentamos agrupados en tres categorías, en función de los sujetos que conforman la muestra:

1. Describir el grado de acuerdo sobre los tipos de conocimiento del profesorado de las enseñanzas profesionales y superiores, y del alumnado de las enseñanzas superiores.
2. Conocer las semejanzas y diferencias entre los tres grupos de estudio según el grado de acuerdo en los diferentes tipos de conocimiento.
3. Describir el grado de formación recibida sobre los tipos de conocimiento del profesorado de las enseñanzas profesionales y superiores, y del alumnado de las enseñanzas superiores.
4. Conocer las semejanzas y diferencias entre los tres grupos de estudio según el grado de formación recibida en los diferentes tipos de conocimiento.
5. Averiguar si existen diferencias significativas entre la formación recibida y el grado de acuerdo en los diferentes tipos de conocimiento en el profesorado de las enseñanzas profesionales y superiores, y del alumnado de las enseñanzas superiores.
6. Averiguar si existen diferencias significativas en la valoración de cada tipo de conocimiento en función de las distintas variables descriptivas de las enseñanzas profesionales y superiores, y del alumnado de las enseñanzas superiores.
7. Averiguar si existen diferencias significativas en la formación inicial recibida de cada tipo de conocimiento en función de las distintas variables descriptivas del profesorado de las enseñanzas profesionales y superiores, y del alumnado de las enseñanzas superiores.
8. Comprobar si se manifiestan diferentes perfiles de sujetos en función del grado de acuerdo y de la formación recibida en cada uno de los tipos de conocimiento.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

En el presente trabajo de investigación optamos por un enfoque metodológico de corte cuantitativo. Nos decidimos por este método una vez que elaboramos el marco teórico, definimos el problema y el contexto de investigación, y planteamos los objetivos a alcanzar. El marco metodológico de nuestra investigación se nutre, por tanto, de los atributos propios del enfoque cuantitativo, más específicamente, de las características de la metodología descriptiva y correlacional (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Calvo, 1990; Cohen y Manion, 2002).

4.1. Justificación de la metodología

Cuando hablamos de metodología de la investigación, y en palabras de Ugalde y Balbastre (2013), nos referimos a lograr una serie de objetivos mediante:

- Estrategias.
- Muestra a estudiar.
- Métodos empleados.
- Técnicas para el análisis de los datos.
- Y criterios que mejoren la calidad del trabajo.

Recordamos que las dos grandes tradiciones desde las cuales se plantean las investigaciones son las técnicas cuantitativas y cualitativas cuyo origen se remonta a *“la ilustración del siglo XVII, con la búsqueda del racionalismo, como método de pensamiento sobre el que se construye la necesidad del dominio del hombre sobre la naturaleza y del hombre mismo, la duda científica y el escepticismo”* (Ortiz, 2013, p. 3).

Por el carácter de nuestro estudio, como hemos mencionado anteriormente, nos decantamos por la investigación cuantitativa, consiguiendo con ello reducir las influencias y distorsiones siempre latentes en los investigadores, aumentar la transparencia y evitar caer en los tópicos establecidos por la teorización. (Vasco, 2005)

En cuanto a qué nos aporta la metodología cuantitativa, Asún (2006) afirma que esta metodología:

- Enriquece la validez externa de los resultados de cualquier estudio. Podemos trabajar con mucha información, utilizando los análisis estadísticos y los instrumentos de producción de información, que nos permiten manipular los datos y la información de una gran cantidad de sujetos.
- Nos brinda la posibilidad de operar con múltiples variables y con mucha independencia con respecto a las opiniones y prejuicios que pueda tener el investigador.
- Nos permite crear una serie de configuraciones y relaciones entre variables que no suponíamos al comienzo de la investigación.
- Nos obliga a ser muy precisos con los análisis que obtengamos y, por ello, en muchas ocasiones nos genera nuevas dudas e interrogantes sobre aspectos que creíamos conocidos.
- Conseguimos resultados muy próximos a la realidad e incluso nos anticipan la conducta de los sujetos estudiados gracias a la forma meticulosa con la que se manejan los datos obtenidos

4.2. Fases de la investigación

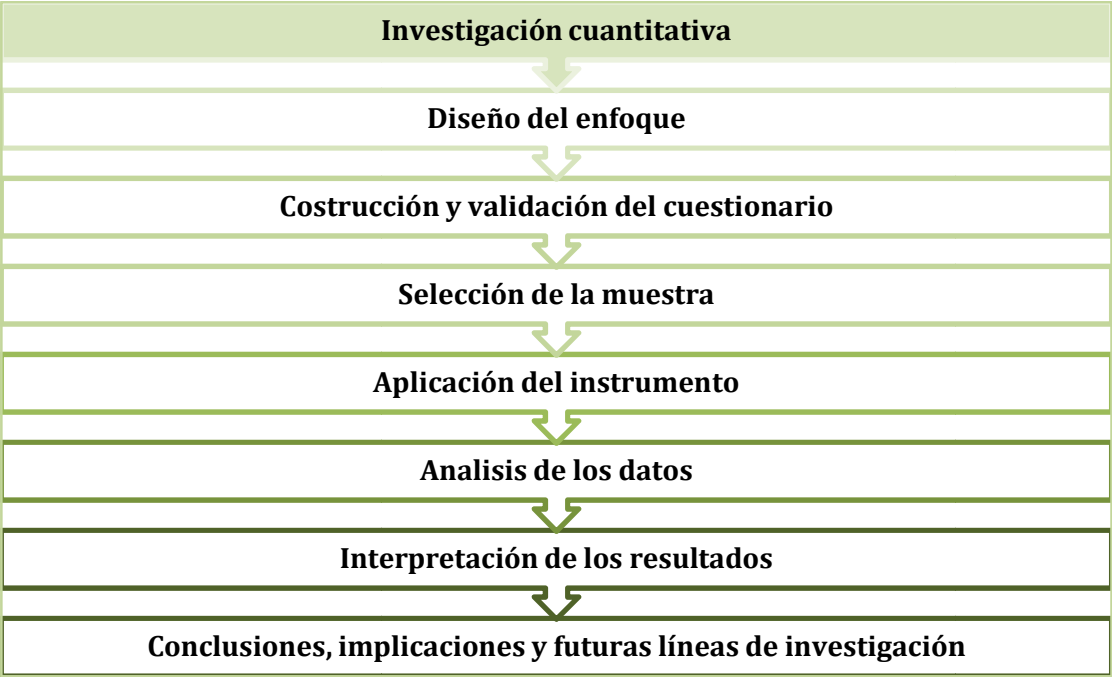
Nuestro estudio se ha desarrollado a lo largo de diferentes etapas. Nos iniciamos con el planteamiento y definición del problema, a partir del cual comenzamos a recabar toda la información a través de las fuentes, estudios y literatura pertinente, que nos llevó a conocer los antecedentes y el estado actual de la cuestión. Estos primeros pasos nos llevaron a la formulación de una serie de objetivos que pretendíamos alcanzar con nuestro estudio y continuamos con la elección de la metodología que se adaptaba mejor a nuestro planteamiento. Una vez determinado el método cuantitativo como enfoque metodológico para la investigación, nuestro siguiente paso fue el diseño, elaboración, validez y fiabilidad del cuestionario, el instrumento que valoramos como más adecuado para la recogida de información. Seguimos con la selección de la muestra y, una vez administrados y recogidos los cuestionarios pasamos al análisis de los datos que nos llevaron a las conclusiones, implicaciones, limitaciones y futuras líneas de estudio

derivadas de la investigación. En la siguiente figura sintetizamos el proceso de nuestro estudio.

Figura 3: *Diseño del enfoque*



Figura 4: *Desarrollo de la investigación cuantitativa*



5. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población, también denominada universo, es el conjunto de individuos de los que cuales se pretende conocer algún o algunos aspectos mediante una investigación (Pineda, de Alvarado y de Canales, 1994). La muestra forma parte de la población que queremos estudiar y ha de ser representativa del conjunto de dicha población (Díaz, 2006).

La investigación se ha llevado a cabo en todo el territorio español, centrándonos en los Conservatorios de Música Profesionales tanto autonómicos como municipales y en los Conservatorios y Centros Superiores de Música autorizados por el Ministerio de Educación. En los Conservatorios Profesionales el estudio se ha centrado en los profesores y en los Conservatorios y Centros Superiores la población de referencia la han constituido tanto los profesores-formadores como los alumnos, que serán los futuros docentes.

En España contamos con 198 Conservatorios Profesionales de Música con un total de 8340 profesores que imparten sus enseñanzas en estos centros. En cuanto a la enseñanza superior, hay un total de 29 Conservatorios y Centros Superiores, con 2246 profesores y 10042 alumnos.

Para esta investigación hemos utilizado un muestreo de tipo aleatorio estratificado. En palabras de Mcmillan y Shumacher (2005) se trata de:

Variante del muestreo aleatorio. En este procedimiento, la población se divide en subgrupos o estratos sobre la base de una variable elegida por el investigador, como por ejemplo, el género, la edad o el nivel educativo. Una vez que se ha dividido la población, se extraen al azar las muestras de cada subgrupo (p. 138).

Para la obtención de la muestra utilizamos dos métodos, el primero fue mediante llamada telefónica, contactando directamente con los directores de cada uno de los centros, solicitándoles que difundieran el cuestionario entre el profesorado en el caso de los Conservatorios Profesionales, y cuando se trataba de los Conservatorios y Centros de enseñanza superior, se les pedía la difusión de dos cuestionarios uno para el profesorado y otro para el alumnado. El segundo método se puso en práctica cuando

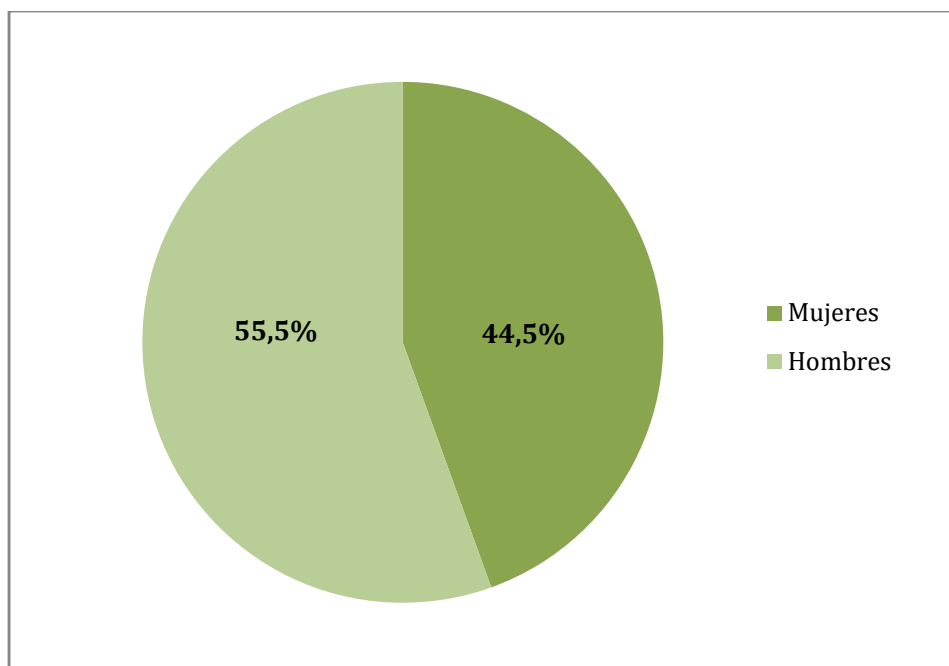
mediante la llamada telefónica no era posible contactar con la dirección de los centros, se recurrió entonces al envío de un correo electrónico realizando la misma solicitud. Finalmente, se consiguió una participación de 353 docentes con respecto a los Conservatorios Profesionales, lo que nos ha dado un nivel de confianza del 95%, y un margen de error del 5,12%. En cuanto a las Enseñanzas Superiores, la respuesta obtenida fue 112 encuestados, obteniendo con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 9,03%. El número inicial de alumnos de las enseñanzas superiores que aceptaron colaborar con nuestro estudio fue de 190, pero finalmente se redujo a 110 ya que los restantes 80, o sólo respondieron a las preguntas sobre datos demográficos (sexo, edad...), o no rellenaron los ítems porque sus deseos profesionales iban encaminados hacia la interpretación y no hacia la docencia. Así pues, considerando un nivel de confianza del 95%, el error muestral en este caso fue de 9,29%.

A continuación presentamos los porcentajes obtenidos en cada una de las variables de carácter descriptivo (sexo, edad, departamento o especialidad, plan de estudios...), que se solicitó al inicio de cada uno de los cuestionarios, a los tres colectivos participantes en la investigación.

5.1. Profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música

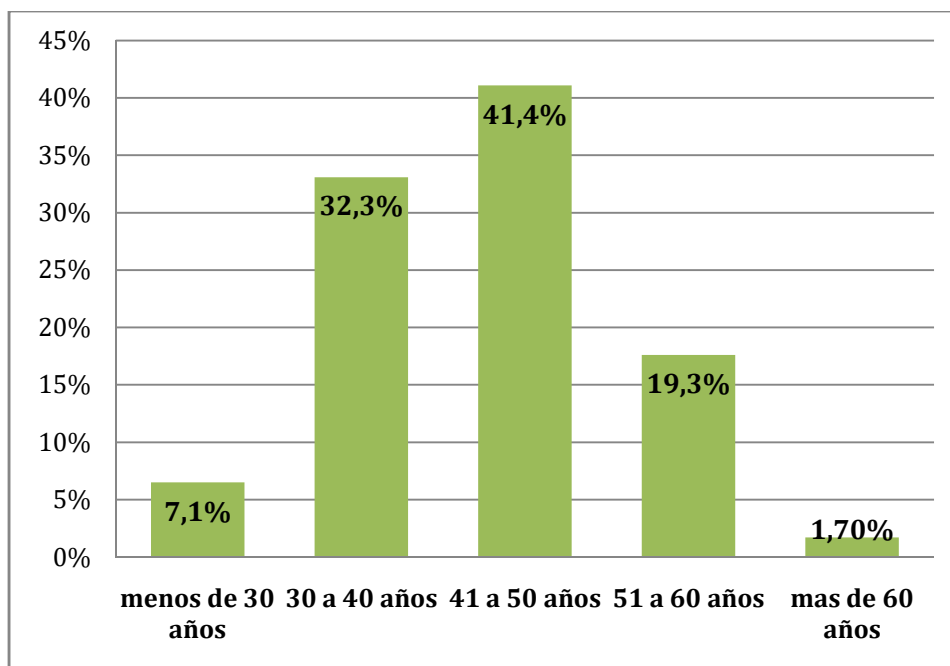
Comenzando por el grupo de profesores de las enseñanzas profesionales, en cuanto al género, la participación ha sido de un 44,5% de mujeres y un 55,5% de hombres. Plasmamos los porcentajes en el gráfico que sigue.

Gráfico 1: *Distribución de la muestra por sexo del profesorado de los Conservatorios Profesionales*



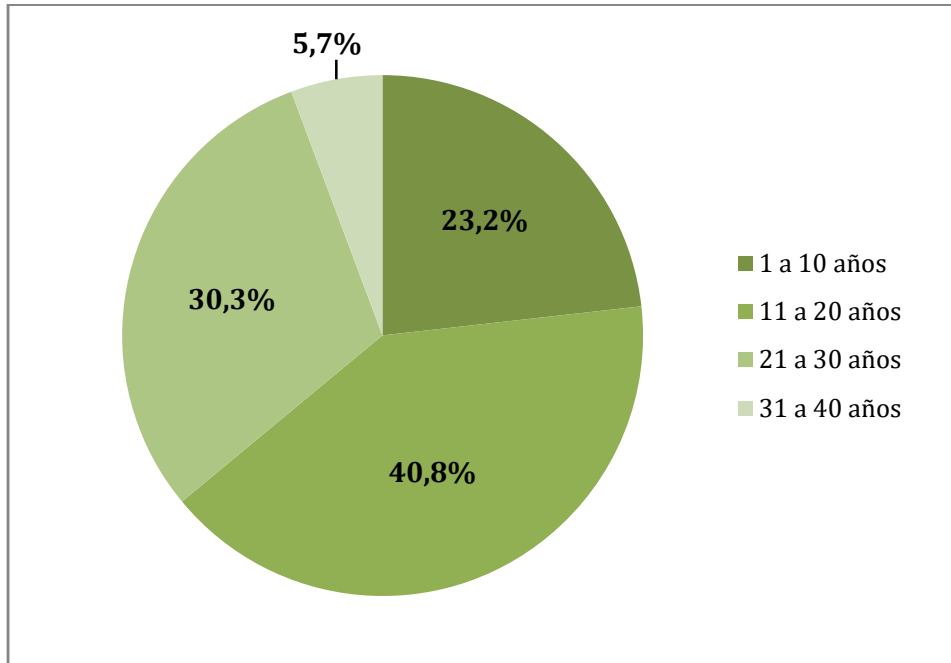
Con respecto a la edad del profesorado de las enseñanzas profesionales, el mayor porcentaje de participación se encuentra entre los 41 y 50 años de edad, con el 41,4% del total de encuestados; el rango de edad con menos encuestados es el que abarca más de 60 años, con un 1,70% de todo el colectivo. En el gráfico siguiente quedan reflejados los porcentajes correspondientes.

Gráfico 2: Distribución de la muestra por edad del profesorado de los Conservatorios Profesionales



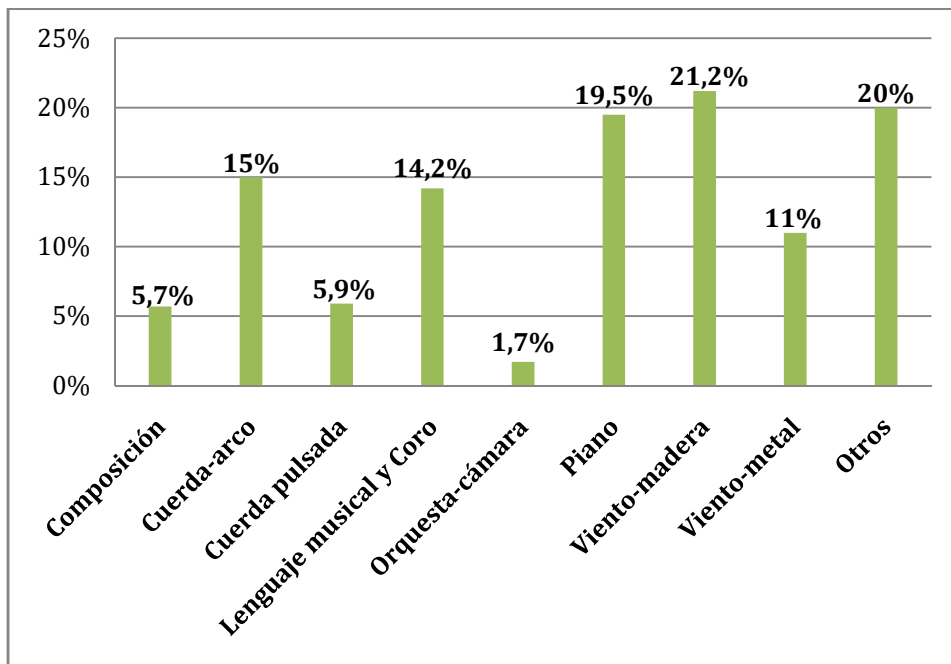
En cuanto a los años de experiencia, la mayoría de los participantes están en el rango de 11 a 20 años con un 40,8%. En el siguiente gráfico mostramos estos datos.

Gráfico 3: Distribución de la muestra por años de experiencia del profesorado de los Conservatorios Profesionales



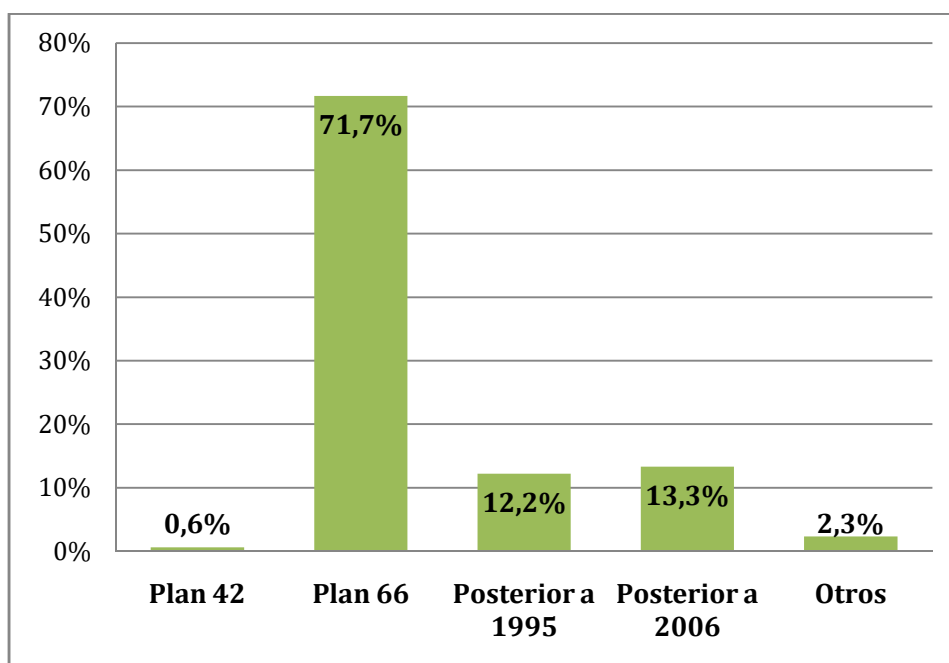
Otro de los aspectos que podemos describir son los diferentes departamentos a los que pertenecen los participantes. Reflejamos los porcentajes en el gráfico que sigue.

Gráfico 4: Distribución de la muestra por departamentos didácticos del profesorado de los Conservatorios Profesionales



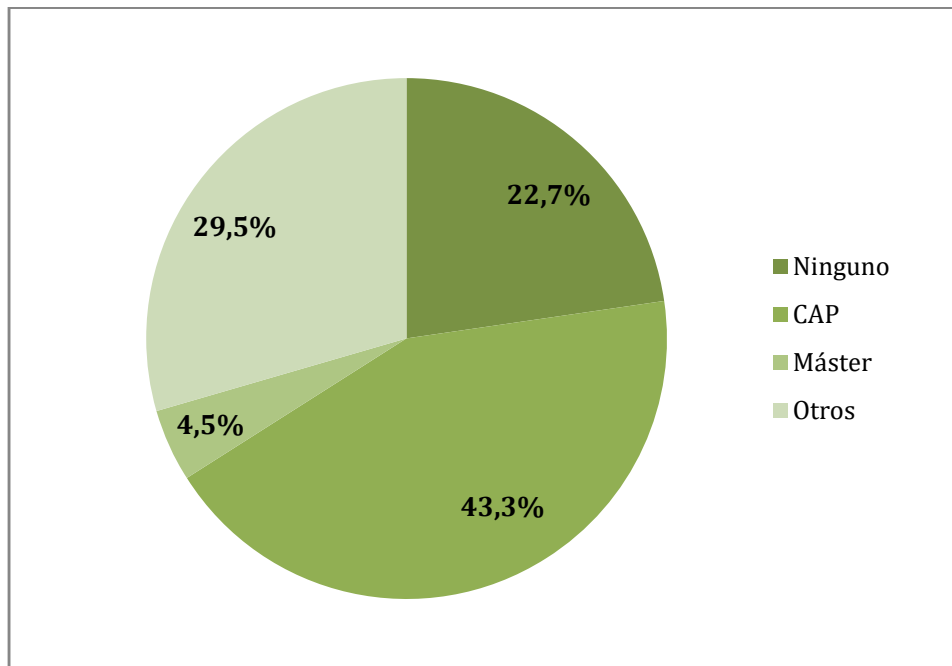
El plan de estudio en el que se graduaron los profesores de las enseñanzas profesionales es uno más de los factores que se han tenido en cuenta en nuestra investigación. La mayoría de los profesores actuales de estas enseñanzas son egresados del plan 66 con un 71,7%. El siguiente gráfico muestra la distribución de los encuestados según el plan de estudios en el que se egresaron.

Gráfico 5: *Distribución de la muestra según plan de estudios de los profesores del profesorado de los Conservatorios Profesionales*



También vimos necesario para la investigación preguntar a los participantes si poseían algún tipo de estudio de posgrado. De los 353 participantes, 153 poseen el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), 93 otros estudios de posgrado, 69 ningún estudio de posgrado y 16 poseen el Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Vemos los porcentajes en el gráfico siguiente.

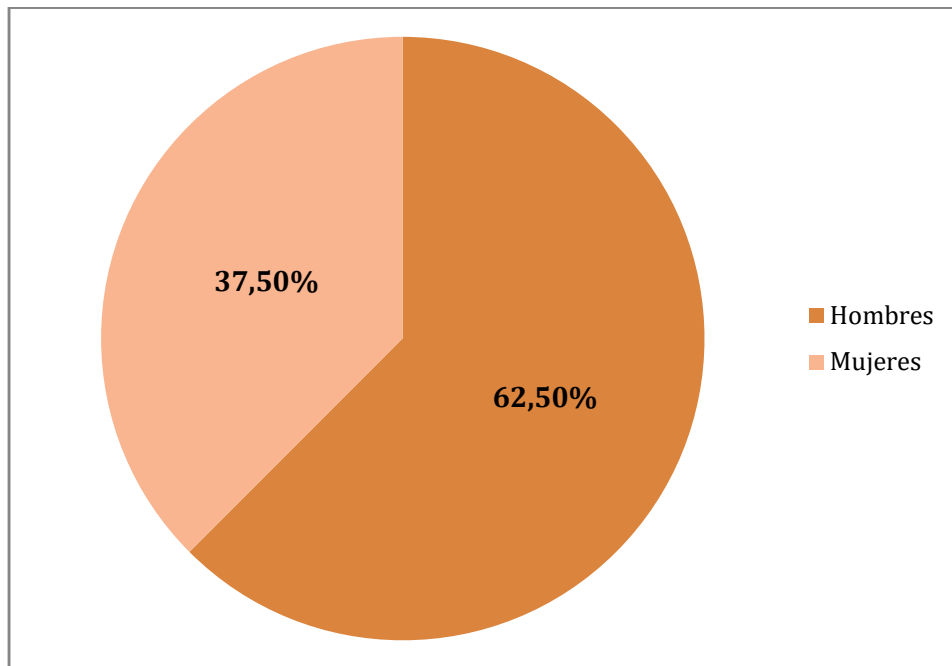
Gráfico 6: *Distribución de la muestra según los estudios de posgrado de los encuestados del profesorado de los Conservatorios Profesionales*



5.2. Profesores de los Conservatorios y Centros Superiores de Enseñanza Musical

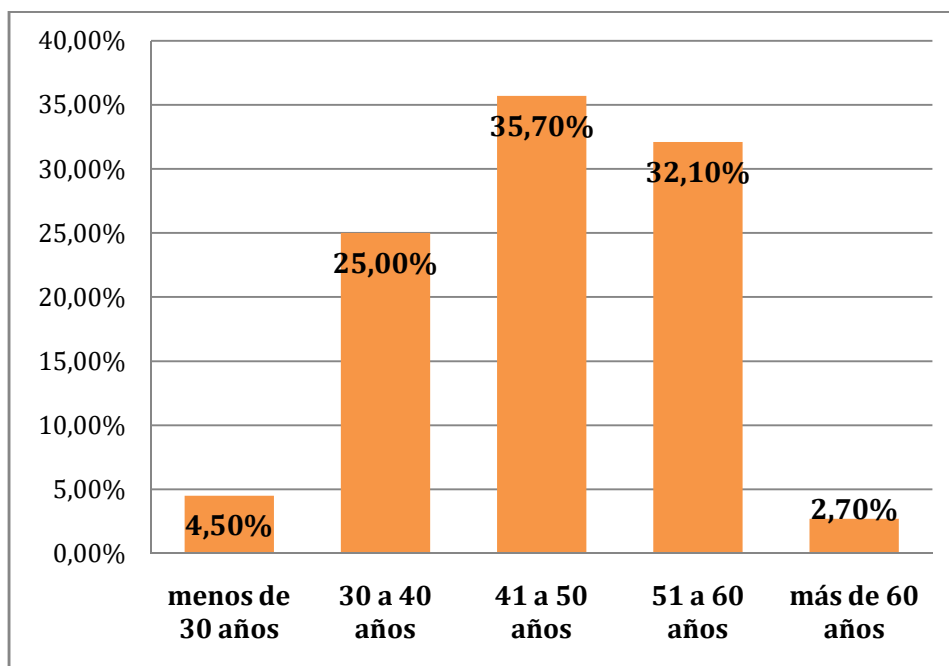
El otro grupo de estudio fue el profesorado de las enseñanzas superiores de música, los formadores de los futuros docentes de estas enseñanzas. La participación en función del sexo fue de un 62,5% de hombres y un 37,5% de mujeres. Vemos reflejados los porcentajes en el siguiente gráfico:

Gráfico7: *Distribución de la muestra por sexo del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores*



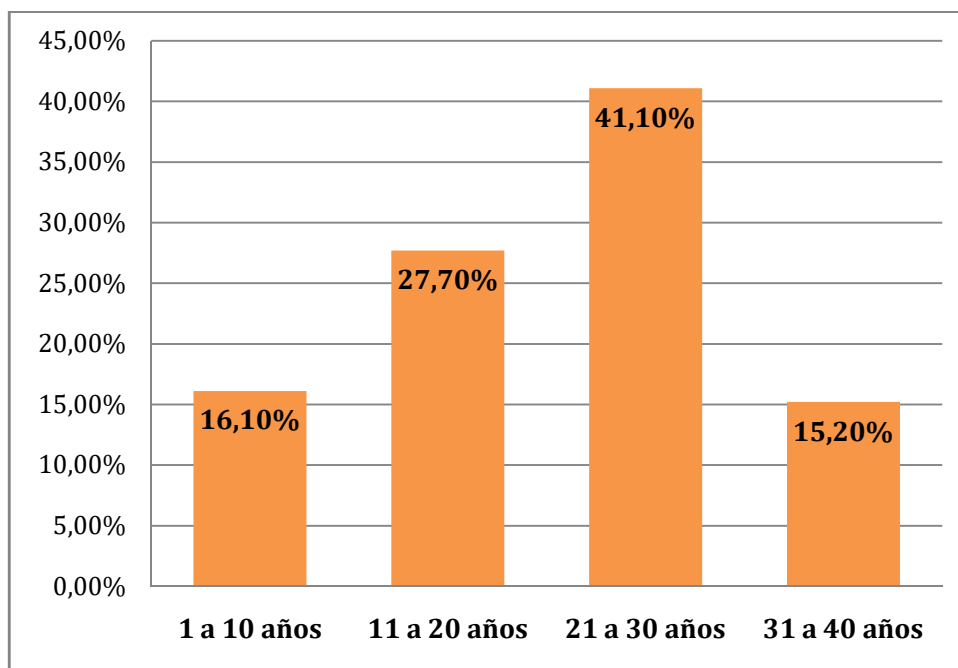
Centrándonos ahora en la edad de los profesores de las enseñanzas superiores, el mayor número de encuestados se encuentra en el rango de 41 a 50 años, con 35,7% de los encuestados, seguido del rango de 51 a 60 años y el de menos participación el rango de más de 60 años de edad. Mediante el gráfico que aparece a continuación, ofrecemos los porcentajes.

Gráfico 8: Distribución de la muestra por edad del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores



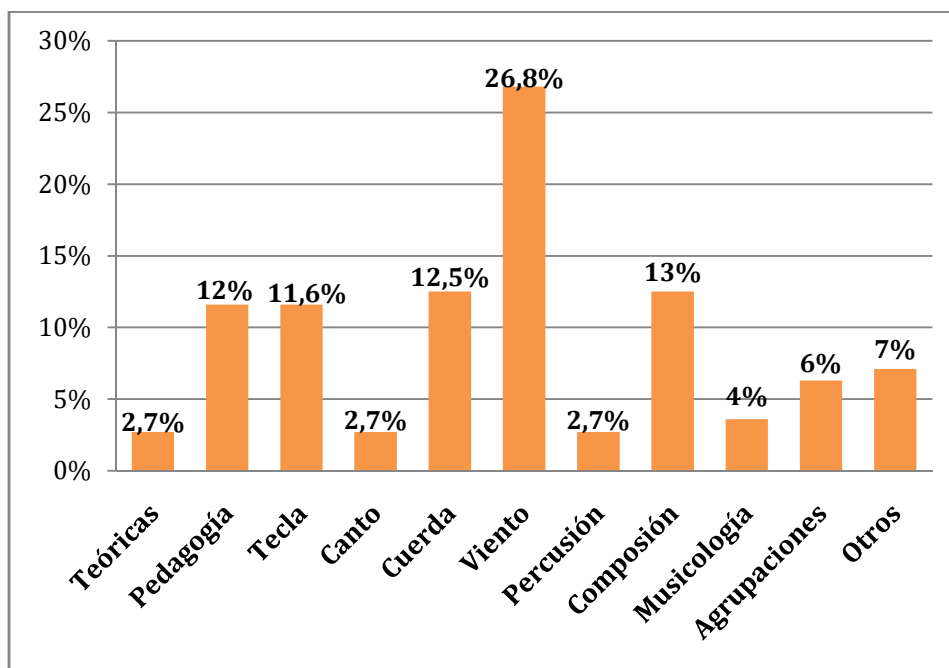
Con respecto a los años de experiencia, la mayoría de los participantes están en el rango de 21 a 30 años con un 41,1%. El rango de experiencia con menor participación ha sido de 31 a 40 años con un 15,2%. En el siguiente gráfico mostramos estos datos.

Gráfico 9: *Distribución de la muestra por años de experiencia del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores*



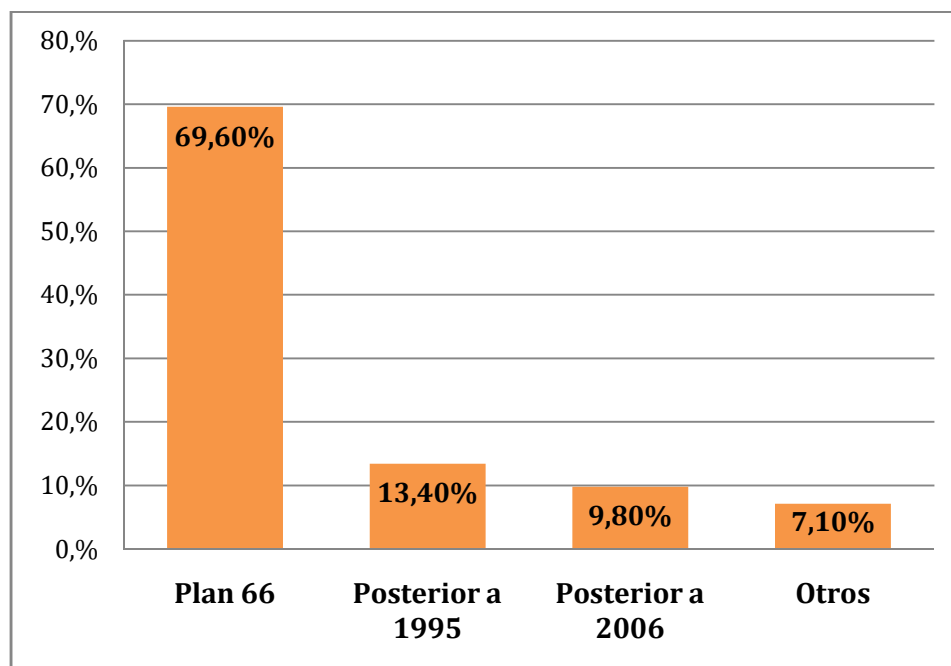
De la misma forma que con el colectivo anterior, también preguntamos sobre el departamento del que eran miembros los encuestados. La mayor participación en este sector corresponde al profesorado del departamento de viento, seguido del de cuerda, composición y pedagogía. Plasmamos estos datos en el siguiente gráfico.

Gráfico 10. *Porcentajes de los departamentos didácticos de los encuestados del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores*



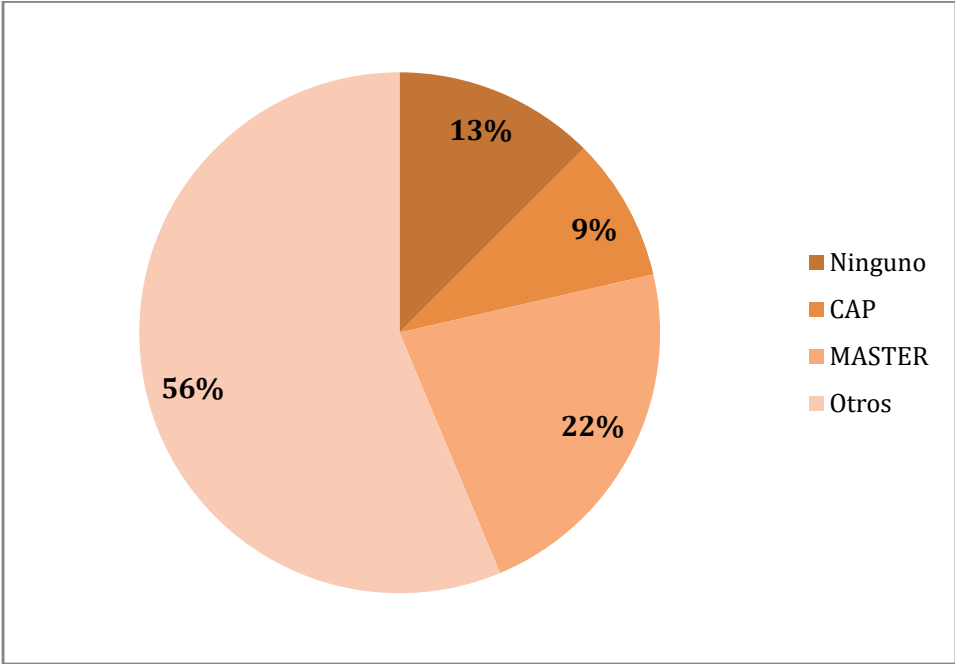
Consideramos igualmente relevante conocer el plan de estudios al que pertenecían los participantes de este grupo. Como ocurría con el anterior, el mayor porcentaje recae en los egresados del plan 66. En el gráfico quedan reflejados los porcentajes correspondientes.

Gráfico 11: *Porcentajes del plan de estudios de los profesores del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores*



La titulación de posgrado que poseía, en su caso, el profesorado de las enseñanzas superiores era otro dato a tener en cuenta. La opción más escogida fue “otros” con un 56,3%, seguida del MASTER en secundaria con un 22,3%. Un 12,5% del profesorado participante de este colectivo no posee ningún título de posgrado. Mostramos todos los datos en el gráfico que continua.

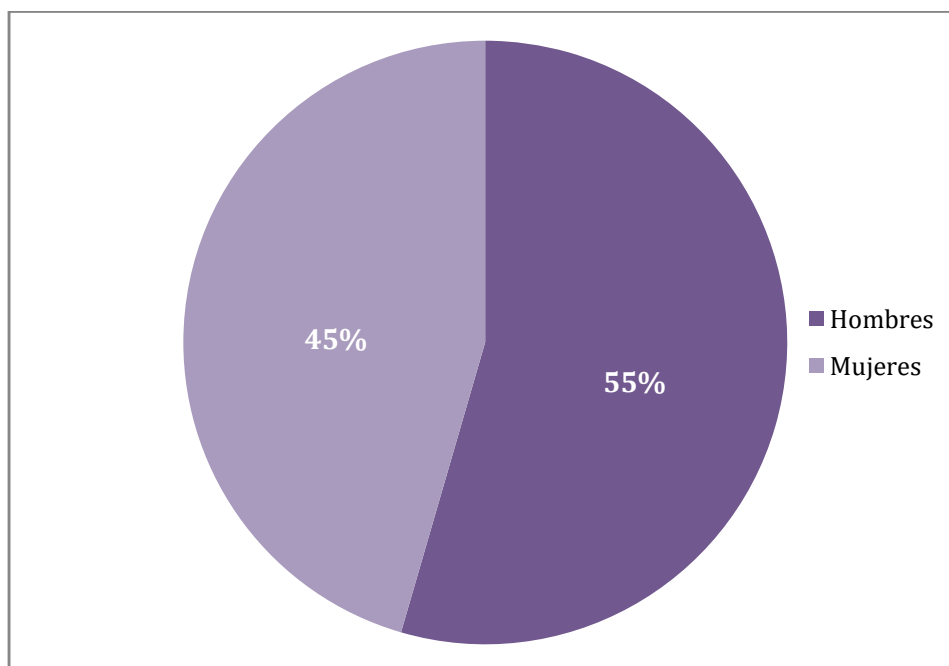
Gráfico 12: *Porcentajes de los estudios de posgrado de los encuestados del profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores*



5.3. Alumnado de los Conservatorios y Centros superiores de enseñanza musical

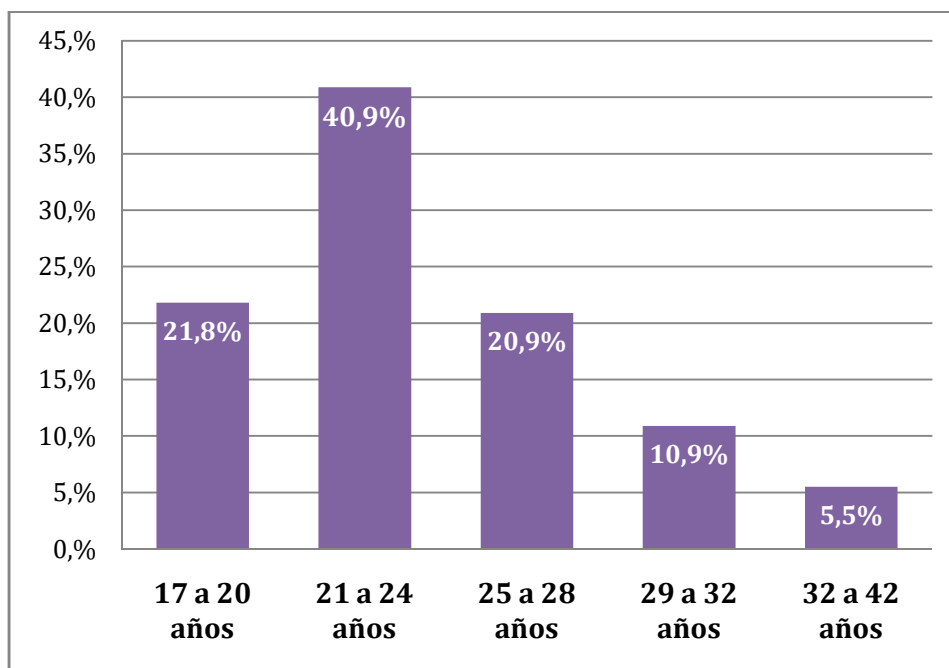
Nuestro tercer grupo de estudio es el alumnado de los Conservatorios y Centros superiores de enseñanza musical. Comenzamos por conocer la participación por sexo; para ello mostramos los porcentajes en el siguiente gráfico.

Gráfico 13: *Distribución de la muestra por sexo del alumnado de los Conservatorios y Centros Superiores*



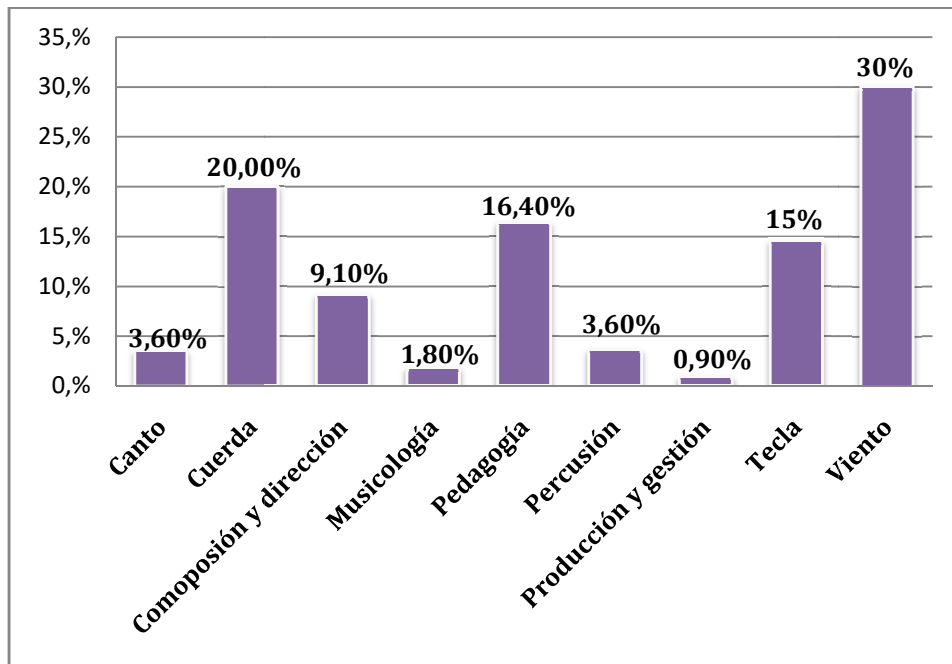
Los rangos de edad de los estudiantes de las enseñanzas superiores abarcan desde los 17 hasta los 42 años. El rango donde se acumula mayor porcentaje de participación ha sido el comprendido entre los 21 y los 40 años con un 40,9%, seguido del rango de 17 a 20 años con un 21,8%. Plasmamos todos los porcentajes de encuestados según la edad en el gráfico que aparece a continuación.

Gráfico 14: Distribución de la muestra según la edad del alumnado de los Conservatorios y Centros Superiores



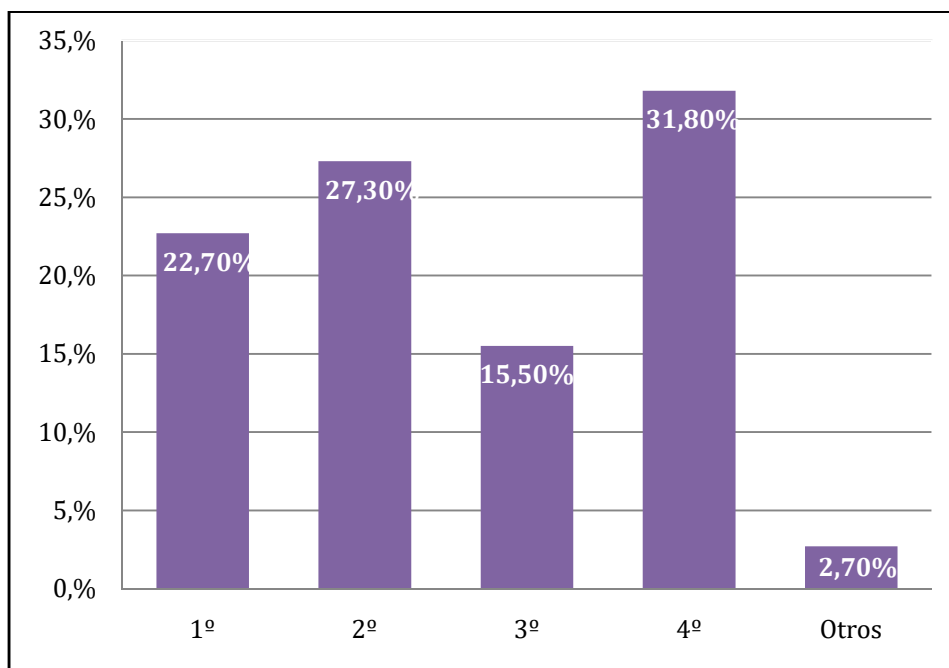
Si en los dos colectivos anteriores recogimos los datos del departamento al que pertenecían, en esta ocasión preguntamos por las especialidades que los encuestados están estudiando en los Conservatorios o Centros Superiores. La especialidad con mayor porcentaje es la de viento con un 30%, seguida de la cuerda y pedagogía. Para más concreción aportamos el gráfico que sigue.

Gráfico 15: Porcentajes de las especialidades del alumnado de los Conservatorios y Centros Superiores



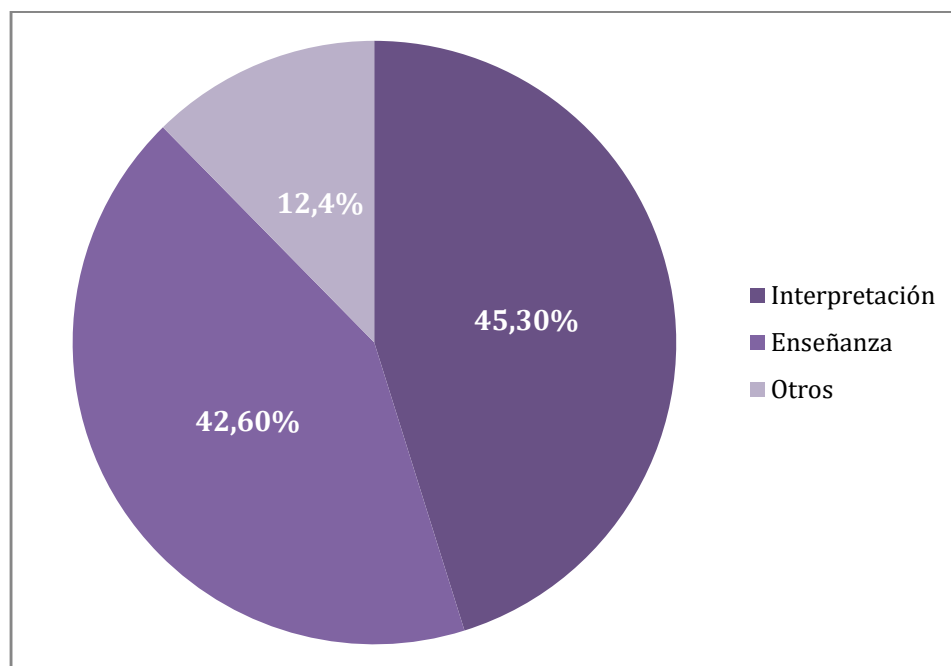
Otro dato que creímos necesario conocer es el curso en el que el alumnado de estas enseñanzas se encuentra matriculado. La mayor participación ha sido la de los alumnos de 4º curso (31,8%), los que se encuentran más cercanos a la graduación, después les siguen los alumnos de 2º y los de 1º. El siguiente gráfico recoge todos los porcentajes.

Gráfico 16: Porcentajes del curso en el que se encuentra del alumnado de los Conservatorios y Centros Superiores



Por último, un dato importante a conocer era saber cuál es la vocación profesional de los estudiantes; para ello, se les aportaba tres opciones posibles, interpretación, enseñanza u otros, la más seleccionada la “interpretación” con un 45,3%, seguida de la de enseñanza y, por último, la opción “otros”.

Gráfico 17: Porcentajes de la variable “vocación profesional” de los estudiantes de los Conservatorios y Centros Superiores.



6. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Una vez realizada una amplia búsqueda de información sobre nuestro objeto de estudio, decidimos optar por el cuestionario como instrumento de recogida de datos, ya que nuestra finalidad era abarcar un amplio grupo de personas. Según Buendía (1998, citado en Boza, 1999):

El cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta y sirve para conocer lo que hace, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador. Por tanto, se trata de una técnica de encuesta, a base de preguntas y respuestas, con soporte escrito, en la que no es necesaria la presencia simultánea e interactiva del informante e investigador. La elaboración del mismo supone la traducción de las cuestiones de investigación a preguntas concretas sobre la realidad a investigar (p. 237).

El cuestionario ha sido construido *ad hoc* para el presente estudio, revisando la documentación relacionada con el tema. Fruto de la amplia revisión de la literatura que ya se ha llevado a cabo, se elaboró un primer listado de cuestiones importantes relacionadas con los tipos de conocimiento (Aróstegui y Vicente, 2003; Bolívar, 2005; Carter, 1990; Connelly, Clandinin y Fang He, 1997; Concepción, 2012; De Vicente, 1994, 2006; Escarbajal, 2010; Romero, 2005; Shulman, 1987; Vallés, 2005; entre otros); cuestiones que, a posteriori, fueron transformadas en ítems para nuestro cuestionario.

Del cuestionario definitivo que obtuvimos elaboramos tres versiones: una, para los profesores de los Conservatorios profesionales, otra para los profesores formadores de los Conservatorios y Centros superiores y, la otra, para los alumnos, futuros docentes de enseñanza musical.

El instrumento se divide en dos partes, una primera donde se recogen datos de identificación (sexo, edad, departamento o especialidad, años de experiencia...), con algunas diferencias según el grupo encuestado, y una segunda parte compuesta por un total de 56 ítems, utilizando una escala tipo Likert con cuatro posibles respuestas (1=Nada, 2=Algo, 3=Bastante, 4=Mucho). A la vez, cada uno de estos 56 ítems se valoraba desde dos perspectivas: por un lado, el grado de acuerdo con el mismo y, por otro, en qué medida le había sido o le estaba siendo transmitido en su formación inicial. Esta segunda parte la dividimos en los diferentes tipos de conocimiento según los definidos por Shulman (1987):

1. Conocimiento del contenido.
2. Conocimiento pedagógico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden al ámbito de la asignatura.
3. Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como herramientas para el oficio del docente.
4. Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.

5. Conocimiento de los alumnos y de sus características, añadiendo también conocimiento de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
6. Conocimiento de los contextos educativos, que abarca desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
7. Conocimiento de los objetivos, de las finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

A estos siete tipos de conocimientos vimos oportuno añadir un octavo que denominamos como Conocimiento en Inteligencia emocional (Bisquerra, 2005; Méndez, Álvarez, 2014; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Decidimos mantener el mismo orden y no mezclar ítems de diferentes conocimientos para facilitar la comprensión y cumplimentación del cuestionario a los participantes, por lo que la distribución de los mismos fue agrupada según cada tipo de conocimiento.

Con respecto a la recogida de datos, al abarcar todo el territorio español lo el cuestionario lo administramos vía internet utilizando los formularios de la plataforma Google para su difusión. Seguidamente, confeccionamos un listado con todos los Conservatorios Profesionales y los Conservatorios y Centros Superiores de enseñanza musical autorizados por el Ministerio de Educación. Una vez elaborada la lista con los datos de identificación de cada centro (números de teléfono, páginas web...) comenzamos a planificar el contacto vía telefónica con los directores de cada Conservatorio; este proceso nos llevó varios meses de trabajo. La respuesta fue bastante positiva, la mayoría estuvo de acuerdo en difundir el cuestionario entre el profesorado y entre profesores y alumnos en el caso de los centros superiores. Cuando el contacto telefónico no fue posible se optó por enviar una carta de presentación y el enlace al cuestionario mediante correo electrónico.

6.1. Criterios de rigor del cuestionario

Tras el diseño definitivo del instrumento se ha procedido al análisis de sus propiedades psicométricas: validez y fiabilidad, requisitos básicos para la credibilidad y el rigor científico de los datos que obtengamos en la investigación.

6.1.1. Validez del cuestionario

Si queremos obtener unos resultados que sean los más exactos posibles es necesario que la medición que utilicemos sea igual de exacta y eficaz; para ello es imprescindible que se compruebe la validez del instrumento, en nuestro caso el cuestionario, lo cual haremos a partir de la validez de contenido y la validez de constructo.

6.1.1.1. Validez de contenido

Para analizar la validez de contenido, una vez acabado el borrador del cuestionario, fue sometido al juicio de varios expertos en la materia, a nivel pedagógico, musical y estadístico. Del grupo de expertos con el que se contactó previamente, aceptaron la propuesta cinco de ellos:

- Experto 1: Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- Experto2: Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba.
- Experto3: Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Experto4: Profesor Titular de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada.
- Experto5: Profesora Titular de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada.

A cada uno de los expertos se le pidió que valorasen el cuestionario según la pertinencia, claridad y relevancia de cada uno de los ítems. La mayoría de las

correcciones y sugerencias que aportaron los expertos fueron cuestiones de reducción del número de ítems, ya que algunos de ellos hacían referencia a la misma afirmación; mejora en la redacción; y rectificación de algunos errores ortográficos o de expresión. Siguiendo estas indicaciones se procedió a la elaboración del cuestionario definitivo que fue el presentado a los participantes.

6.1.1.2. Validez de constructo

La validez de constructo se basa en “el grado de adecuación conseguido en la medición de los conceptos centrales” (Cea D’Ancona, 1996, p.118). Para comprobar esta validez, hemos realizado un análisis factorial. Así, hemos utilizado la prueba de esfericidad de Bartlett, que ha comprobado si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, e igualmente también hemos aplicado el Índice de Kaiser-Meyer-Olkin, para medir la adecuación de la muestra (Montoya, 2007). En la siguiente tabla se muestra, para cada tipo de conocimiento, los resultados obtenidos tanto en la escala ‘grado de acuerdo’ como en la de ‘formación recibida’.

Tabla 39: Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y prueba de esfericidad de Bartlett

Tipos de conocimientos	Grado de acuerdo		Formación recibida	
	KMO	Prueba de esfericidad de Bartlett (p)	KMO	Prueba de esfericidad de Bartlett (p)
Contenido	0,784	0,000	0,848	0,000
Pedagógico	0,942	0,000	0,948	0,000
Currículo	0,841	0,000	0,886	0,000
Didáctico del contenido	0,878	0,000	0,910	0,000
Alumno	0,860	0,000	0,900	0,000
Contexto educativo	0,799	0,000	0,808	0,000
Objetivos, finalidades...	0,882	0,000	0,892	0,000
Inteligencia emocional	0,874	0,000	0,893	0,000

Teniendo en cuenta el objetivo de extraer las comunalidades existentes entre los diferentes ítems, conocimiento por conocimiento, hemos hallado que se agrupan de la siguiente forma, según el grado de acuerdo:

- Para el conocimiento del contenido en un factor que explica el 54,6% de la varianza total de los ítems 1 al 5.
- Para el conocimiento pedagógico en un factor que explica el 54,3% de la varianza total de los ítems 6 al 15.
- Para el conocimiento del currículo en un factor que explica el 56% de la varianza total de los ítems 16 al 21.
- Para el conocimiento didáctico del contenido en un factor que explica el 54,1% de la varianza total de los ítems 22 al 28.
- Para el conocimiento del alumnado en un factor que explica el 51,1% de la varianza total de los ítems 29 al 35.
- Para el conocimiento del contexto en un factor que explica el 56,4% de la varianza total de los ítems 36 al 40.
- Para el conocimiento de los objetivos, finalidades y fundamentos de la educación en un factor que explica el 55,9% de la varianza total de los ítems 41 al 48.
- Para el conocimiento en inteligencia emocional en un factor que explica el 59,2% de la varianza total de los ítems 49 al 56.
- Y según la formación recibida:
- Para el conocimiento del contenido en un factor que explica el 68,7% de la varianza total de los ítems 1a al 5a.
- Para el conocimiento pedagógico en un factor que explica el 60,5% de la varianza total de los ítems 6a al 15a.
- Para el conocimiento del currículo en un factor que explica el 66,4% de la varianza total de los ítems 16a al 21a.
- Para el conocimiento didáctico del contenido en un factor que explica el 62,9% de la varianza total de los ítems 22a al 28a.
- Para el conocimiento del alumnado en un factor que explica el 63,2% de la varianza total de los ítems 29a al 35a.
- Para el conocimiento del contexto en un factor que explica el 63,7% de la varianza total de los ítems 36a al 40a.
- Para el conocimiento de los objetivos, finalidades y fundamentos de la educación en un factor que explica el 58,8% de la varianza total de los ítems 41a al 48a.

- Para el conocimiento en inteligencia emocional en un factor que explica el 69,1% de la varianza total de los ítems 49a al 56a.

Tras estos resultados podemos concretar que el análisis factorial nos muestra una agrupación de los ítems del cuestionario en una organización de 16 factores, atendiendo a la manera en la que hemos establecido los conocimientos del constructo originariamente, de tal forma que cada factor correspondería a cada tipo de conocimiento en base por un lado al acuerdo que los encuestados tienen sobre cada uno ellos y por otro a la formación inicial recibida sobre los diferentes tipos de conocimiento. En la siguiente tabla expones los 16 factores.

Tabla 40: *Agrupación en 16 factores*

Según el grado de acuerdo		Según la formación inicial recibida	
1	Conocimiento del contenido	9	Conocimiento del contenido
2	Conocimiento pedagógico	10	Conocimiento pedagógico
3	Conocimiento del currículo	11	Conocimiento del currículo
4	Conocimiento didáctico del contenido	12	Conocimiento didáctico del contenido
5	Conocimiento del alumnado	13	Conocimiento del alumnado
6	Conocimiento del contexto	14	Conocimiento del contexto
7	Conocimiento de los objetivos, finalidades de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.	15	Conocimiento de los objetivos, finalidades de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.
8	Conocimiento en inteligencia emocional	16	Conocimiento en inteligencia emocional

Una vez comprobadas la validez de contenido y la de constructo, habiendo obtenido resultados pertinentes, concluimos que este instrumento evidencia un alto grado de validez.

6.1.2. Fiabilidad del instrumento

Continuamos con la comprobación de la fiabilidad del instrumento. Según Rodríguez y Valdeoriola (2009), la fiabilidad es “la consistencia, estabilidad y equivalencia de los resultados. Un instrumento o técnica es fiable cuando nos ofrece resultados similares al aplicarla en situaciones similares” (p.40).

En las investigaciones donde se utilizan cuestionarios donde hay un rango de posibles opciones de respuesta para cada ítem, para evaluar la consistencia interna la

prueba más apropiada es el alfa Cronbach (Mcmillan y Shumacher, 2005), que es la utilizada en nuestro caso. En la tabla que aparece a continuación podemos observar un alto grado de fiabilidad en todos los tipos de conocimiento en ambas escalas, tanto en el grado de acuerdo como en la formación recibida.

Tabla 41: *Análisis de la fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach*

Tipos de Conocimientos	Grado de acuerdo			Formación recibida		
	N	Nº de ítems	Alfa de Cronbach	N	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
Contenido	573	5	0,773	572	5	0,885
Pedagógico	574	10	0,898	575	10	0,927
Currículo	571	6	0,836	572	6	0,898
Didáctico del contenido	572	7	0,840	571	7	0,901
Alumno	571	7	0,836	571	7	0,903
Contexto educativo	573	5	0,802	575	5	0,858
Objetivos, finalidades...	575	8	0,886	572	8	0,895
Inteligencia emocional	575	8	0,899	571	8	0,936

6.2. Análisis de los datos

El tratamiento estadístico que se ha aplicado a los datos recabados mediante el cuestionario, utilizando el programa SPSS 20.0, ha sido el siguiente (Álvarez, 1994; Colás y Buendía, 1994; Sánchez, 1989, 1995; Tejedor, 2004):

- *Análisis descriptivo*: como primer nivel de aproximación al análisis de los datos, se ha realizado un análisis descriptivo (medidas de tendencia central y de dispersión, además de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes de cada valor) para tener una visión global de la muestra y su forma de distribución.
- *Prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon* para muestras relacionadas: esta prueba nos ha permitido comprobar si existen diferencias significativas entre el grado de formación recibida y el grado de acuerdo de los encuestados sobre los diferentes ítems que conforman los diferentes tipos de conocimiento.
- *Análisis inferencial mediante la U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis*, con la finalidad de comparar muestras independientes. En nuestro caso, ha permitido

verificar si existen diferencias significativas en la opinión de los docentes encuestados según el sexo, la edad, los años de experiencia, el departamento al que pertenecen, el plan de estudios en el que se egresaron, y los títulos de posgrado con los que cuentan; y en cuanto al alumnado, el sexo, la edad, el curso, la especialidad y la vocación profesional.

- *Análisis cluster*, también conocido como análisis de conglomerados, es un método estadístico multivariante. Lo que se pretende lograr con esta técnica es la creación de grupos de individuos que tengan el mayor número de similitudes y a la vez el mayor número de diferencias entre los grupos resultantes.



Capítulo V: Resultados

CAPÍTULO V: RESULTADOS

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Comenzamos mostrando los resultados del análisis descriptivo que hemos llevado a cabo, indagando en los porcentajes, medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems del cuestionario (las respuestas podían ser 1=nada, 2=algo, 3=bastante y 4=mucho, y se valoraban desde dos escalas: en qué medida estaban de acuerdo y en qué medida le había sido transmitido), dividiendo los resultados según los tres grupos de estudio:

- Profesores de los Conservatorios profesionales.
- Profesores de los Conservatorios y Centros superiores.
- Alumnos de los Conservatorios y Centros superiores.

1.1. Profesorado de las enseñanzas profesionales

En primer lugar abordaremos la opinión que tiene el profesorado de las enseñanzas profesionales de la música con respecto a cada uno de los ítems que conforman los diferentes tipos de conocimiento.

1.1.1. Nivel de acuerdo

El punto de partida es el conocimiento del contenido, En la tabla que aparece seguidamente plasmamos los porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el acuerdo con cada uno de los ítems sobre este tipo de Conocimiento.

Tabla 42: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del contenido*

	En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:	Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
1	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	0	0,6	15,0	84,4	3,84	0,384
2	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	0	0,8	21,0	78,2	3,77	0,439
3	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	0	2,5	37,1	60,3	3,58	0,544
4	conocer qué paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	0,8	6,5	40,2	52,4	3,44	0,655
5	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, contruidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	0,8	6,5	35,1	57,5	3,49	0,658

Si nos fijamos en la desviación típica de cada ítem, tienden a ser valores bajos, entre 0,439 y 0,658, lo que nos indica homogeneidad en la elección de las respuestas. Por otro lado, la media de cada afirmación supera el 3; este resultado nos muestra una valoración positiva de este tipo conocimiento.

En cuanto al ítem 1, el 99% del profesorado de enseñanzas profesionales piensa que es bastante o muy importante el conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica.

Casi el mismo grado de importancia le otorgan al ítem 2; el 99% de este colectivo valora entre bastante y muy relevante el conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia.

El ítem 3, donde se plantea que los docentes deben conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a la materia, es valorado por el 90% de los encuestados como bastante o muy importante.

En el caso del ítem 4, también un 90% de este colectivo piensa que el conocer el paradigma punto de partida para la indagación de la materia es bastante o muy relevante para el profesorado.

La concepción que este grupo tiene sobre adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad(ítem 5), es muy similar a los dos ítems anteriores. También un 90% de los docentes de este ámbito lo valora como bastante o muy importante.

Abarcando en este momento los ítems que engloban el conocimiento pedagógico, plasmamos los porcentajes, medias y desviaciones típicas en la tabla que sigue.

Tabla 43: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento pedagógico*

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
6	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	0	0,6	16,7	82,7	3,82	0,398
7	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	0	0	19,3	80,7	3,81	0,395
8	saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	0	0,6	26,6	72,8	3,72	0,461
9	saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	0	1,4	26,9	71,7	3,70	0,488
10	aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	0	1,1	21,2	77,6	3,76	0,451
11	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	0,3	7,6	41,6	50,4	3,42	0,644
12	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	0	2,3	27,5	70,3	3,68	0,514
13	ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	0	1,1	19,8	79,0	3,78	0,442
14	ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	0,3	1,4	19,3	79,0	3,77	0,472
15	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	0	1,4	22,9	75,6	3,74	0,469

Comenzando por la desviación típica de los distintos ítems, éstos vuelven a presentar valores bajos. Los porcentajes más altos se concentran en las opciones 3(bastante) y 4 (mucho). La media igual que ocurriera en el conocimiento anterior, supera el 3, lo que nos indica una concepción positiva de cada ítem.

En el ítem 6 comprobamos que las valoraciones vuelven a ser muy positivas; un 99% del profesorado cree que es bastante o muy importante que el docente reflexione sobre su propia actuación y la evalúe.

Ante la cuestión de saber seleccionar recursos de aprendizaje y enseñanza (ítem 7), el 100% de los encuestados lo considera bastante o muy relevante.

Con respecto al ítem 8, “el profesorado ha de saber actuar ante el fracaso de su alumnado”, de nuevo es valorado como bastante o muy importante por casi la totalidad de los participantes (99%).

Respecto al ítem 9, el 98% de este colectivo valora como bastante o muy trascendental para la enseñanza el saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos.

Otro 98% de los encuestados otorga bastante o mucha importancia a no solo aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa del alumnado (ítem 10).

Atendiendo al ítem 11, el 90% de los participantes opina que permitir respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido, es bastante o muy relevante. Pero en esta ocasión hay un 7,6% que le otorga menos importancia, seleccionando la opción 2 (algo).

Para un 97% del profesorado encuestado es bastante o muy primordial el saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza (ítem 12).

En relación al ítem 13, un 98% de este colectivo piensa que es bastante o muy importante que el docente sea un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio.

Para la cuestión 14, también un 98% del sector colaborador opina que ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo, y manejar la conducta del alumnado, es bastante o muy esencial para la docencia.

En cuanto al ítem 15, el 98,5% del profesorado ha escogido las opciones 3 (bastante) o 4 (mucho) para valorar el conocimiento de dominar la expresión oral,

escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial.

Continuamos con los resultados sobre las afirmaciones del conocimiento del currículo, que mostramos mediante la siguiente tabla.

Tabla 44: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del currículo*

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
16	conocer las estructuras de las unidades didácticas	3,4	12,7	34,6	49,3	3,30	0,818
17	saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	0	1,4	24,1	74,5	3,73	0,475
18	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	1,4	8,8	34,6	55,2	3,44	0,713
19	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	1,1	11,0	40,2	47,6	3,34	0,718
20	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	0,6	3,1	29,5	66,8	3,63	0,576
21	utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	0,3	8,5	40,8	50,4	3,41	0,656

Con respecto a la desviación típica de cada ítem, aunque la mayoría de las afirmaciones obtienen valores bajos, de 0,475 a 0,818, las respuestas están algo más repartidas que en los ítems pertenecientes a los anteriores conocimientos. La media de cada cuestión sigue la misma tendencia; supera el 3, por lo que la valoración es positiva.

En relación al ítem 16, algo más del 84% del profesorado considera entre bastante o muy relevante el conocer las estructuras de las unidades didácticas y el 16% piensa que es poco o nada importante.

Siguiendo con el ítem 17, sólo un 1,4% de los encuestados considera poco importante el saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia; el resto, un 98,6%, valoran esta cuestión como bastante o muy importante.

Casi el 90% de los participantes de este grupo valora entre bastante o muy relevante el conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18) mientras que un 10,2% creen que es poco o nada necesario.

En el caso del ítem 19, “el profesorado debe conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado”, más del 87% de este colectivo lo valora como bastante o muy esencial para la docencia; sólo un 12% creen que es poco o nada importante.

Un 96% del profesorado considera bastante o muy importante conocer los criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla al alumnado (ítem 20).

En relación al saber utilizar las adaptaciones curriculares en el aula (ítem 21), el 90% lo valora como bastante o muy relevante y sólo un 8,8% de los encuestados lo considera como poco o nada necesario para la enseñanza.

En la tabla que continúa nos fijamos en los ítems sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Tabla 45: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento didáctico del contenido*

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
22	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	0,3	0,6	22,4	76,8	3,76	0,462
23	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	0	0	23,0	77,0	3,77	0,422
24	saber cómo temporalizar la asignatura	0,3	0,6	25,5	73,7	3,73	0,478
25	disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	0,3	3,4	22,9	73,4	3,69	0,546
26	construir materiales de enseñanza	1,4	7,9	35,4	55,2	3,44	0,701
27	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	2,5	13,9	42,2	41,4	3,22	0,778
28	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	0,8	11,9	38,8	48,4	3,35	0,719

Observando la desviación típica resultante en cada ítem, entre 0,422 y 0,778, continúan los valores bajos que nos muestran la misma tendencia hacia la elección de las

respuestas. La media de cada afirmación sigue estando por encima del 3, con lo que podemos afirmar que el concepto de este colectivo es favorable hacia este conocimiento.

En cuanto al ítem 22, “el profesorado ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte”, casi la totalidad del profesorado lo considera como bastante o muy importante para la docencia.

En el caso del ítem 23, sí podemos decir que el 100% de este grupo valora como bastante o muy esencial el aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura.

Ante la afirmación sobre el saber temporalizar la asignatura (ítem 24), el 99% de los participantes lo valora como bastante o muy importante.

Un 96% del profesorado considera bastante o muy necesario para la docencia el disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia (ítem 25).

Un 9,3% de los encuestados escoge las opciones 1 (nada) y 2 (poco) para valorar el ítem 26, “el profesorado debe saber construir materiales de enseñanza”, y un 90,6% opinan que es una cuestión bastante o muy relevante.

Respecto al ítem 27, “el profesorado debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza”, un 16,4% de este grupo piensa que es poco o nada necesario, frente al 83,6% que opina que es bastante o muy importante para la docencia.

La cuestión que atañe a informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje (ítem 28), es valorada por el 87% del profesorado como bastante o muy relevante, y un 12,7% lo considera poco o nada necesario para la enseñanza.

Atendiendo a los ítems que conforman el conocimiento del alumnado, plasmamos los resultados en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 46: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del alumnado

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
29	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	0,3	3,4	31,2	65,2	3,61	0,569
30	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	0,3	3,1	38,5	58,1	3,54	0,573
31	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	0	0,9	21,0	78,1	3,77	0,440
32	saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	0	3,7	28,0	68,3	3,65	0,551
33	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	1,1	7,6	35,7	55,5	3,46	0,686
34	saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	1,7	9,9	39,7	48,7	3,35	0,728
35	promover la inclusión educativa en el aula	1,1	7,4	36,5	55,0	3,45	0,681

Continuando con la misma dinámica comprobamos que la desviación típica de cada ítem obtiene valores bajos, lo que nos indica que las respuestas tienden a la homogeneidad. Por otro lado, la media de cada afirmación sobrepasa el 3, por lo que la valoración sigue siendo positiva.

El 96,4% del profesorado colaborador valora como bastante o muy importante el tener en cuenta el conocimiento previo del alumnado (ítem 29).

En cuanto al ítem 30, “conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes”, un porcentaje muy alto (96,4%) lo considera bastante o muy necesario para la educación.

Casi la totalidad de los participantes (99%) ha seleccionado las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) para calificar el ítem 31, “saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase”.

El 96% de este colectivo otorga al saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ítem 32) bastante o mucha relevancia.

Un 8,7% del profesorado valora como poco o nada necesario tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los estudiantes (ítem 33), y un 91,2% lo considera bastante o muy importante.

Fijándonos en el ítem 34, “el profesorado debe saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos”, las respuestas están más repartidas: un 11, 7% ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) y un 88,4% por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

Para el 91% de los participantes, el promover la inclusión educativa en el aula (ítem 35) es una cuestión bastante o muy primordial para la enseñanza.

Seguimos con los porcentajes con respecto al conocimiento del contexto; en la tabla que sigue mostramos los porcentajes, medias y desviaciones típicas.

Tabla 47: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del contexto*

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
36	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	0	10,8	34,6	54,7	3,44	0,680
37	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	6,2	29,2	33,1	31,4	2,90	0,921
38	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	1,7	16,4	37,1	44,8	3,25	0,787
39	favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	1,1	9,9	39,1	49,9	3,38	0,709
40	debe estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	0,3	3,1	32,3	64,3	3,61	0,565

Comenzando por la desviación típica de cada ítem, vuelven a presentar valores bajos, exceptuando el ítem 37 para el que se obtiene una desviación típica de 0,921, estando los porcentajes más repartidos entre las cuatro posibles respuestas. La media al

igual que ocurriera en el conocimiento anterior está por encima del 3, a excepción del mencionado ítem 37, que se encuentra por debajo; aun así, el resultado es favorable hacia este conocimiento.

En relación al ítem 36, el 89,3% del profesorado valora como bastante o muy importante el mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales.

En cuanto a la afirmación de tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos (ítem 37), se obtiene una alta desviación típica (0,921) que nos indica que las respuestas están muy repartidas: el 66, 5% de los encuestados ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) y el 33, 4% ha seleccionado las respuestas 1 (nada) y 2 (algo).

Con respecto al ítem 38, “el profesorado ha de conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto”, el 82% le otorga bastante o mucha importancia, frente al 18% que lo considera poco o nada necesario para la educación.

Un 89% de los participantes valora como bastante o muy relevante el favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (ítem 39) y un 11% piensa que esta cuestión es poco o nada imprescindible para la enseñanza.

Por lo que respecta al ítem 40, casi todos los encuestados (96,6%) consideran bastante o muy importante el estar abierto al mundo, a las innovaciones y a las propuestas novedosas.

En la tabla que sigue, mostramos los porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos.

Tabla 48: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
41	perfeccionar continuamente sus conocimientos	0	0,6	20,7	78,8	3,78	0,427
42	conocer los aspectos legales de la educación	0,6	11,9	37,7	49,9	3,37	0,711
43	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	0	0	20,1	79,9	3,80	0,401
44	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	1,1	15,0	38,0	45,9	3,29	0,758
45	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	5,1	28,9	32,6	33,4	2,94	0,909
46	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	10,3	33,9	31,6	24,2	2,70	0,950
47	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	7,1	39,1	32,6	21,2	2,68	0,887
48	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	2,3	23,2	41,1	33,4	3,06	0,810

En esta ocasión se rompe la tendencia; aparece un mayor número de ítems con una desviación típica alta. Exceptuando los ítems 41 y 42, cuyas respuestas están concentradas en las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho), los demás tienden hacia un mayor reparto de los porcentajes entre las diferentes opciones. Así, los ítems con las desviaciones típicas más altas obtienen las medias más bajas, por debajo de 3.

En relación al ítem 41 podemos observar que casi la totalidad de los encuestados (99%) valora bastante o mucho el perfeccionar continuamente sus conocimientos.

Ante la cuestión de conocer los aspectos legales de la educación (ítem 42), el 87,6% considera este ítem bastante o muy importante para un docente; un 12,4% piensa que es poco o nada necesario para el profesorado.

El ítem 43, “conocer y respetar los códigos éticos de su profesión”, es valorado como bastante y muy relevante por el 100% de los participantes.

Un 84% del profesorado piensa que el conocer los paradigmas, metodologías y métodos de investigación educativa (ítem 44) es bastante o muy importante, mientras que un 16% opina que es poco o nada imprescindible para la docencia.

Con respecto al ítem 45, comprobamos que para el 66% de este grupo elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia es bastante o muy relevante; un 34% lo considera poco o nada necesario.

La valoración sobre saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa (ítem 46) está muy repartida: un 55,8% escoge las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) y el 44,2% opta por las respuestas 1 (nada) y 2 (algo).

El ítem 47, “saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros”, es considerado por el 53,8% como bastante o muy esencial para la enseñanza, frente al 46,2% que piensa que es poco o nada relevante.

El 74,5% de los encuestados cree que saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana (ítem 48) es bastante o muy importante y un 25,5% opina que es poco o nada necesario para la docencia.

Llegamos a los datos sobre el conocimiento en inteligencia emocional, plasmándolos en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 49: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento en inteligencia emocional*

	En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:	Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
49	saber de qué manera motivar al alumnado	0,3	2,5	21,8	75,4	3,72	0,519
50	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	1,1	4,8	32,3	61,8	3,55	0,643
51	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	0	4,0	32,0	64,0	3,60	0,566
52	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	0	0,3	20,7	79,0	3,79	0,417
53	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del	0,8	1,4	23,8	73,9	3,71	0,536

	alumno						
54	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	0	4,2	31,7	64,0	3,60	0,571
55	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	0	3,1	24,6	72,2	3,69	0,526
56	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	0,3	3,1	28,3	68,3	3,65	0,556

Las desviaciones típicas de todos los ítems que conforman este conocimiento son bajas, entre 0,417 y 0,643, lo que nos indica que existe consenso en la elección de las respuestas. La valoración general puede considerarse positiva, al superar todos los ítems el 3 de media.

En cuanto al ítem 49, saber de qué manera motivar al alumnado, el 97% del profesorado encuestado lo considera bastante o muy relevante.

Ante la cuestión relativa a conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50), el 94% de este colectivo opta por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho); sólo un 6% escoge las respuestas 1 (nada) y 2 (algo).

El 96% de los participantes valora bastante y muy importante el saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo (ítem 51).

Lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante (ítem 52) es considerado por casi la totalidad del profesorado (99,7%) como bastante o muy esencial para la enseñanza.

El ítem 53, “saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno”, es valorado por el 97,7% como bastante o muy importante para la docencia.

Con respecto a saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54), un 95,7% opta por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

En cuanto al ítem 55, saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar, el 96,8% valora esta afirmación como bastante o muy relevante para la enseñanza.

Muy similar al ítem anterior es la valoración del ítem 56; el 96,6% de este grupo piensa que es bastante o muy importante el saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar.

1.1.2. Formación inicial

En el apartado anterior hemos comentado los porcentajes, medias y desviaciones típicas en cuanto al grado de acuerdo y valoración de los diferentes ítems pertenecientes a cada tipo de conocimiento. Seguidamente haremos lo mismo pero en relación a la formación inicial del profesorado de las enseñanzas profesionales. Comenzamos por el conocimiento del contenido, mostrando los resultados en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 50: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del contenido*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
1a	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	4,2	27,8	43,3	24,6	2,88	0,826
2a	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	6,5	29,8	40,1	23,6	2,81	0,872
3a	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	14,2	45,0	32,6	8,2	2,35	0,823
4a	conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	24,6	34,6	29,5	11,3	2,27	0,960
5a	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	23,8	41,9	25,8	8,5	2,19	0,896

Observando las desviaciones típicas de los distintos ítems comprobamos que presentan valores altos, encontrándose entre 0,823 y 0,960, lo que nos indica que las respuestas tienden a la heterogeneidad. Por otro lado, la media de cada afirmación está por debajo del 3, entre 2,19 y 2,88; estas cifras nos muestran una escasa formación en éste tipo de conocimiento.

Por lo que respecta al 1a, el 68% del profesorado de enseñanzas profesionales ha recibido bastante o mucha formación sobre conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica. La instrucción en este aspecto ha sido escasa o incluso nula para un 32%.

Muy similar ha sido la formación del ítem 2a, el 63,7% de este colectivo ha recibido bastante o mucha preparación sobre conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia. Un 36,3% apenas ha sido instruido en esta cuestión.

Para el ítem 3a, donde se plantea que los docentes deben conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a la materia, la formación recibida ha sido bastante o mucha para un 41% del profesorado, mientras que un 59% ha sido instruido de forma escasa o nula.

En el caso del ítem 4a los porcentajes coinciden como en el caso anterior, también la formación sobre el conocimiento del paradigma punto de partida para la indagación de la materia ha sido bastante o mucha para un 41% del profesorado, pero escasa y nula para un 40,8% de este colectivo.

El aprendizaje que este grupo ha recibido sobre adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos (ítem 5a), contruidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad, es similar a los dos ítems anteriores, un 34% de los docentes de este ámbito ha recibido bastante o mucha formación, pero la instrucción ha sido escasa o nula para un 65,7%.

Continuamos con los ítems que engloban el conocimiento pedagógico, plasmamos los porcentajes, media y desviación típica en la tabla que sigue.

Tabla 51: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento pedagógico

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
6a	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	21,0	35,4	28,9	14,7	2,37	0,975
7a	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	12,2	39,7	30,6	17,6	2,54	0,920
8a	saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	28,3	43,6	16,7	11,3	2,11	0,946
9a	saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	19,8	37,7	27,5	15,0	2,38	0,967
10a	aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	15,9	35,7	28,3	20,1	2,53	0,986
11a	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	26,6	42,2	22,4	8,8	2,13	0,909
12a	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	28,3	39,1	21,2	11,3	2,16	0,963
13a	ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	15,3	34,6	32,0	18,1	2,53	0,959
14a	ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	13,3	34,8	33,7	18,1	2,57	0,936
15a	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	15,9	41,9	25,5	16,7	2,43	0,948

Comenzando por la desviación típica de cada ítem, vuelven a tener valores altos, entre 0,909 y 0,986. La media igual que ocurriera en el conocimiento anterior, no supera el 3, factor que nos señala la escasa formación sobre los aspectos que engloban este tipo de conocimiento.

En el ítem 6a, comprobamos que la instrucción sobre la reflexión de la propia actuación y su posterior evaluación, en la mayoría del profesorado, un 56,4%, es escasa o nula, para el 43,6% la formación en este aspecto ha sido bastante o mucha.

Ante la cuestión de saber seleccionar recursos de aprendizaje y enseñanza (ítem 7a), el 52% de los encuestados ha sido poco o nada formado, y un 48% ha recibido bastante o mucha formación.

Con respecto al ítem 8a, el profesorado ha de saber actuar ante el fracaso de su alumnado, la instrucción ha sido poca o nula para el 72% y bastante o mucha para el 28% de los participantes.

En el caso del ítem 9a, el aprendizaje sobre como guiar el trabajo en grupo de los alumnos ha sido escasa o nula para el 57,5% y bastante o mucha para el 42,5% de este colectivo.

Un 51,6% de los encuestados ha sido poco o nada preparado para no solo aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa del alumnado (ítem 10a), un 48,4% ha recibido bastante o mucha formación en esta cuestión.

Atendiendo al ítem 11a, el 69% de los participantes ha recibido una escasa o nula formación sobre permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido, es bastante o muy relevante, y un 31% ha sido bastante o muy instruido en este aspecto.

Un 67,4% del profesorado encuestado ha sido instruido de forma escasa o nula sobre la utilización de la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza (ítem 12a). Un 32,6% expone haber recibido bastante o mucha formación en lo referente a este ítem.

En relación al ítem 13a, un 50% de este colectivo, ha sido poco o nada instruido en ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio, y el otro 50% manifiesta al contrario haber recibido bastante o mucha formación en esta cuestión.

Con respecto al ítem 14a, un 48% de este sector, dice haber sido poco o nada preparado para gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta del alumnado, es bastante o muy esencial para la docencia. Un 52% expone haber recibido bastante o mucha formación al respecto.

Un 58% de los participantes ha recibido poca o ninguna formación sobre dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial, y un 42% ha sido bastante o muy formado en este aspecto.

Los resultados que nos informan sobre las afirmaciones del conocimiento del currículo los mostramos mediante la siguiente tabla.

Tabla 52: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del currículo*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
16a	conocer las estructuras de las unidades didácticas	34,6	38,0	18,1	9,3	2,02	0,950
17a	saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	15,0	36,5	32,9	15,6	2,49	0,930
18a	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	26,3	36,3	27,5	9,9	2,21	0,945
19a	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	32,3	39,9	21,5	6,2	2,02	0,889
20a	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	23,2	41,6	23,5	11,6	2,24	0,938
21a	utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	35,5	37,2	16,8	10,5	2,02	0,972

Con respecto a la desviación típica de cada ítem, se continúa con la misma tendencia hacia valores altos, entre 0,889 y 0,972, lo que sigue mostrándonos que las respuestas están repartidas entre las cuatro opciones posibles. La media de cada cuestión sigue sin alcanzar el 3, la media más baja sería 2,02 y la más alta 2,49.

En cuanto al ítem 16a, algo más del 72% ha recibido una escasa o nula formación en el conocimiento de las estructuras de las unidades didácticas y para el 27,4% su instrucción en este aspecto si ha sido bastante o mucha.

Siguiendo con el ítem 17a, para 51,5% de los encuestados su aprendizaje sobre como planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia, ha sido escaso o nulo y para el 48,5% si han sido formados bastante o mucho en esta cuestión.

El 62,6% de los participantes de este sector consideran que su formación sobre los procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18a), ha sido

escasa o nula, y por el contrario el 37,4% creen que su aprendizaje ha sido bastante o mucho al respecto.

En el caso del ítem 19a, “el profesorado debe conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado”, un 72,2% de este colectivo valora su instrucción como escasa o nula, y sólo un 27,7% cree que ha sido bastante o mucha la instrucción recibida sobre este ítem.

Un 65% del profesorado ha sido formado de manera escasa o nula sobre el conocimiento de los criterios de selección de los contenidos de la materia y como adaptarla al alumnado (ítem 20a), y un 35% piensa que su formación si ha sido bastante o incluso mucha.

En relación al saber utilizar las adaptaciones curriculares en el aula (ítem 21a), el 72,7% cree que su instrucción ha sido escasa o nula y un 27,3% de los encuestados consideran su aprendizaje en este aspecto bastante o mucha.

En la tabla que continúa plasmamos los resultados de los ítems sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Tabla 53: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al Conocimiento del contenido*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
22a	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	19,5	37,7	28,0	14,7	2,38	0,961
23a	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	15,6	38,1	30,1	16,2	2,47	0,942
24a	saber cómo temporalizar la asignatura	14,7	36,5	32,9	15,9	2,50	0,930
25a	disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	21,5	41,4	22,1	15,0	2,31	0,973
26a	construir materiales de enseñanza	30,6	43,3	15,9	10,2	2,06	0,934
27a	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	59,2	27,8	9,3	3,7	1,58	0,809
28a	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	32,0	40,2	19,3	8,5	2,04	0,924

Si observamos la desviación típica resultante en cada ítem, continuamos con la misma pauta de valores altos que dan como resultado la heterogeneidad en las respuestas. La media de cada afirmación sigue estando por debajo del 3, e incluso existe una media que no supera el 2 ($\bar{x}=1,58$).

El ítem 22a, “el profesorado ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte”, el 57,2% ha recibido una formación escasa o nula sobre este ítem, y el 42,8% ha sido instruido bastante o mucho.

En el caso del ítem 23a, el 53,7% de los encuestados considera que su preparación sobre cómo aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura ha sido escasa o inexistente, y un 46,3% piensa por el contrario que su formación ha sido bastante o mucha.

Ante la afirmación sobre el saber temporalizar la asignatura (ítem 24a), el 51% ha recibido poca o ninguna formación al respecto, mientras que un 49% ha sido instruido bastante o mucho sobre esta declaración.

Un 63% del profesorado opina que su formación sobre disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia (ítem 25a), ha sido escasa o nula, y un 37% valora que su instrucción sobre este tema ha sido bastante o mucha.

Un 74% de los encuestados escogen las opciones 1(nada) y 2(poco) para valorar su aprendizaje sobre el ítem 26a, “el profesorado debe saber construir materiales de enseñanza, y un 26% opina que su preparación sobre esta cuestión ha sido bastante o mucha..

En lo relativo al ítem 27a, “el profesorado debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza, un 87% del este sector piensa que la transmisión que ha recibido de este conocimiento ha sido poca o ninguna, en cambio un 13% opina que ha sido formado bastante o mucho en este tema.

En cuanto a la cuestión que atañe a informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje (ítem 28a), el 72% del

profesorado ha recibido escasa o ninguna instrucción, y un 28% considera que ha recibido bastante o mucha formación al respecto.

Atendiendo a los ítems que conforman el conocimiento del alumnado, mostramos los resultados en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 54: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del alumnado*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
29a	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	11,6	35,4	34,0	19,0	2,60	0,924
30a	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	18,4	37,7	28,0	15,9	2,41	0,965
31a	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	15,3	36,9	30,1	17,6	2,50	0,955
32a	saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	38,0	31,4	18,4	12,2	2,05	0,026
33a	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	30,3	36,8	22,4	10,5	2,13	0,965
34a	saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	39,4	36,3	16,7	7,6	1,93	0,929
35a	promover la inclusión educativa en el aula	39,4	32,0	18,4	10,2	1,99	0,994

Continuando con la misma dinámica, comprobamos que la desviación típica de cada ítem, obtiene valores altos, de 0,924 a 0,994, lo que nos indica disparidad en la elección de las respuestas. Por otro lado, la media de cada afirmación no supera el 3, dándose dos medias por debajo del 2.

El 47% del profesorado colaborador ha recibido una escasa o nula formación sobre tener en cuenta el conocimiento previo del alumnado (ítem 29a), frente a un 53% cuya instrucción en este tema ha sido bastante o mucha.

En el ítem 30a, “conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes”, un 56% considera que se le ha transmitido de forma escasa o nula esta afirmación, y un 44% expone que ha sido bastante o mucha la formación recibida sobre este factor.

Un 52,3% ha seleccionado las opciones 2 (algo) y 1 (nada) para calificar el ítem 31a, “saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase”, mientras que un 47,7%

ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) para describir la formación recibida al respecto.

El 69,4% de este colectivo ha recibido poca o nula instrucción sobre saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ítem 32a), y un 30,6% ha sido formado bastante o mucho en esta a cuestión.

Un 67%% del profesorado valora haber recibido escasa o ninguna formación sobre tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los estudiantes (ítem 33a), y un 33% considera haber sido instruido bastante o mucho.

Fijándonos en el ítem 34a, “el profesorado debe saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos”, un 75,7% ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho), y un 24,3% por las opciones 1(nada) y 2 (algo).

El 71,4% de los participantes, ha recibido escasa o nula preparación sobre promover la inclusión educativa en el aula (item35a), y un 28,6% ha sido instruido bastante o mucho en esta declaración.

Seguimos con los porcentajes con respecto al conocimiento del contexto; en la tabla que sigue vemos los porcentajes, media y desviación típica.

Tabla 55: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento del contexto*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
36a	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	25,5	38,2	25,5	10,8	2,22	0,947
37a	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	34,8	41,9	17,6	5,7	1,94	0,866
38a	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	37,4	37,7	16,1	8,8	1,96	0,942
39a	favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	36,8	36,0	18,4	8,8	1,99	0,952
40a	estar abierto al mundo, a las innovaciones y	26,1	38,8	21,5	13,6	2,23	0,986

Atendiendo a la desviación típica de cada ítem, vuelven a presentar valores altos, entre 0,866 y 0,986, estando por tanto los porcentajes más repartidos entre las cuatro posibles respuestas. La media, igual que ha ido ocurriendo en los conocimientos anteriores, no alcanza el 3, e incluso en esta ocasión aparecen más ítems con media inferior a 2.

Con respecto al ítem 36a, el 63,7% del profesorado ha recibido poca o ninguna formación sobre mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales, un 36,3% expone por el contrario, que su formación sobre este aspecto ha sido bastante o mucha.

A la afirmación de tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos (ítem 37a), el 76,7% de los encuestados ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) y el 23,3% ha seleccionado las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

Con respecto al ítem 38a, “el profesorado ha de conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto”, el 75% piensa haber recibido poca o ninguna instrucción sobre esta cuestión, frente al 25% que considera que su formación ha sido bastante o mucha.

Un 72,8% de los participantes ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) para calificar su formación con respecto a favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética) (ítem 39a), y un 27,2% ha seleccionado las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

En el ítem 40a, un 65% consideran haber sido preparado de manera escasa o incluso nula para estar abierto al mundo, a las innovaciones y a las propuestas novedosas, un 35% opina que si ha recibido bastante o mucha formación sobre este aspecto.

En la tabla que sigue mostramos los porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación recibida con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos.

Tabla 56: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y sus fundamentos*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
41a	perfeccionar continuamente sus conocimientos	9,1	25,8	34,6	30,6	2,87	0,955
42a	conocer los aspectos legales de la educación	25,5	40,8	24,1	9,6	2,18	0,923
43a	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	12,2	28,0	33,7	26,1	2,74	0,981
44a	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	34,0	38,2	19,0	8,8	2,03	0,940
45a	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	50,4	31,4	11,9	6,2	1,74	0,898
46a	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	56,8	31,3	7,4	4,5	1,60	0,814
47a	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	55,8	31,7	8,5	4,0	1,61	0,805
48a	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	50,1	33,4	11,0	5,4	1,72	0,865

En esta ocasión siguen apareciendo ítems con una desviación típica alta, de 0,805 a 0,981. Como se podía suponer, igualmente continuamos con medias que no alcanzan el 3 e incluso algunas no llegan al 2.

En relación al ítem 41a, podemos observar que el 35% del profesorado encuestado piensa que su formación al respecto de perfeccionar continuamente sus conocimientos, ha sido escasa o nula, sin embargo un 65% considera que su instrucción ha sido bastante o mucha.

Ante la cuestión de conocer los aspectos legales de la educación (ítem 42a), el 66,3% manifiesta haber recibido una escasa o nula formación sobre esta declaración, un 33,7% piensa por el contrario que su preparación ha sido bastante o mucha.

Para ítem 43a, “conocer y respetar los códigos éticos de su profesión”, el 40,2% de los participantes ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) y el 59,8% se ha decantado por las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho) para valorar su formación sobre este ítem.

Un 72,2% del profesorado piensa haber sido escasa o nada instruido sobre el conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de investigación educativa (ítem 44a) es bastante y muy importante, mientras que un 27,8% opina que su formación ha sido bastante o mucha..

Con respecto al ítem 45a, comprobamos que para el 82% de este colectivo, su formación en saber elaborar proyectos de investigación que solucionen problemas identificados en la docencia, ha sido escasa o nula, un 18% considera, por el contrario, que su preparación ha sido bastante o mucha.

Para el ítem 46a, “saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa”, un 88% escoge las opciones 1 (nada) y 2 (algo), frente a un 12% que piensa que ha seleccionado las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

En cuanto al ítem 47a, “saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros”, el 87,5% del profesorado opina que su instrucción sobre esta cuestión ha sido escasa o nula y un 12,5% piensa que su formación ha sido bastante o mucha.

El 83,6% de los encuestados cree que su formación sobre saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana (48a), ha sido escasa o nula, y un 16,4% opina que su instrucción al respecto ha sido bastante o mucha.

Llegamos a los resultados sobre el conocimiento en inteligencia emocional; quedando plasmados en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 57: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas profesionales con respecto al conocimiento en inteligencia emocional

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
49a	saber de qué manera motivar al alumnado	19,3	38,5	23,2	19,0	2,42	1,006
50a	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	31,7	37,7	21,5	9,1	2,08	0,944
51a	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	18,7	41,1	24,9	15,3	2,37	0,957
52a	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	12,5	32,7	28,7	26,1	2,68	0,996
53a	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	20,1	37,4	24,6	17,8	2,40	1,001
54a	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	28,0	36,5	24,4	11,0	2,18	0,967
55a	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	47,6	29,7	9,9	12,7	1,88	1,036
56a	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	51,0	30,0	11,0	7,9	1,76	0,939

Con respecto a las desviaciones típicas de todos los ítems son incluso más altas que en los anteriores conocimientos, entre 0,939 y 1036, lo que nos indica mayor disparidad en la elección de las respuestas. Las medias, como en los casos anteriores, no alcanzan el 3.

En relación al ítem 49a, “saber de qué manera motivar al alumnado”, el 57,8% del profesorado encuestado cree que su formación ha sido escasa o nula, frente a un 42,2% que manifiesta que su instrucción ha sido bastante o mucha sobre este aspecto.

Ante la cuestión de conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50a), el 69,4% de este colectivo opta por las opciones 1 (nada) y 2 (algo), el 30,6% escoge las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

El 59,8% de los participantes ha recibido una escasa o nula preparación para saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo (ítem 51a), y un 40,2% ha sido bastante o muy instruido en este factor.

A la cuestión lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante (ítem 52a), el 45,2% de los encuestados expone haber recibido poca o ninguna formación al respecto, frente a un 54,8% que manifiesta que su formación ha sido bastante o mucha.

En cuanto al ítem 53a, “saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno”, el 57,7% de este colectivo opina que su instrucción ha sido escasa o nula, mientras que el 42,3% declara que su formación ha sido bastante o mucha.

Con respecto a saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54a), un 64,5% ha escogido las respuestas 1 (nada) y 2 (algo) y un 35,4% ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

En relación al ítem 55a, “saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar”, el 77,3% ha recibido poca o ninguna preparación sobre ello, y un 22,4% expone haber recibido bastante o mucha instrucción sobre este aspecto.

En cuanto al ítem 56a, el 81% de este colectivo piensa que su formación para actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar ha sido escasa o nula, y un 19% considera que su instrucción ha sido bastante o mucha.

1.2. Profesorado de las enseñanzas superiores

Una vez analizados los resultados del grado de acuerdo y formación inicial del colectivo del profesorado de las enseñanzas profesionales, continuamos con el análisis de los resultados obtenidos sobre el profesorado de las enseñanzas superiores.

1.2.1. Nivel de acuerdo

Comenzamos por conocer la valoración que este sector de la educación tiene sobre cada uno de los tipos de conocimiento. En la tabla que sigue aparecen los

porcentajes, medias y desviaciones típicas de los ítems que configuran el conocimiento del contenido.

Tabla 58: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contenido*

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
1	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	0	0	8,0	92,0	3,92	0,273
2	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	0	0,9	14,3	84,8	3,84	0,393
3	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	0	2,7	37,5	59,8	3,57	0,549
4	conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	1,8	5,5	35,5	57,3	3,48	0,687
5	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	0	3,6	33,0	63,4	3,60	0,561

En cuanto a la desviación típica correspondiente a los distintos ítems, se obtienen valores bajos, desde un 0,273 a 0,687, lo que nos indica que hay homogeneidad en las respuestas. Por otro lado, la media de cada afirmación supera el 3, por lo que la valoración puede considerarse positiva.

Con respecto al ítem 1, la totalidad del profesorado de enseñanzas superiores (100%) piensa que es bastante o muy importante el conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica.

Casi el mismo grado de importancia le otorga al ítem 2, el 99% de este colectivo valora entre bastante y muy relevante el conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia.

El ítem 3, donde se plantea que los docentes deben conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a la materia, es valorado por el 97,3% de los encuestados como bastante o muy importante.

En el caso del ítem 4, también es un 92,8% de los participantes el que piensa que el conocer el paradigma punto de partida para la indagación de la materia, es bastante o muy relevante para el profesorado.

La concepción que este grupo tiene sobre el adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos (ítem 5), construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad, es muy similar a los ítems anteriores, también un 96,4% de los docentes de este ámbito lo valora como bastante o muy importante.

Nos fijamos ahora en los ítems que engloban el conocimiento pedagógico; plasmamos los porcentajes, media y desviación típica en la tabla que sigue.

Tabla 59: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento pedagógico

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
6	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	0	0	11,5	87,5	3,88	0,332
7	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	0	0,9	12,5	86,6	3,86	0,376
8	saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	0	2,7	21,4	75,9	3,73	0,502
9	saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	0	5,4	25,0	69,6	3,64	0,583
10	aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	0	0,9	19,6	79,5	3,79	0,433
11	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	0	9,9	36,9	53,2	3,43	0,669
12	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	0	3,6	23,2	73,2	3,70	0,534
13	ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	0	1,8	14,3	83,9	3,82	0,429
14	ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	0	0,9	20,5	78,6	3,78	0,439
15	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	0	1,8	12,5	85,7	3,84	0,415

Continuando por la desviación típica de cada ítem, vuelven a tener valores por bajos, de 0,332 a 0,669, concentrándose los porcentajes más altos en las opciones 3

(bastante) y 4 (mucho). Al igual que ocurriera en el conocimiento anterior, la media supera el 3, lo que nos indica una concepción positiva de cada ítem.

En relación al ítem 6, comprobamos que las valoraciones vuelven a ser muy positivas, de hecho la totalidad del profesorado (100%) cree que es bastante o muy importante que el docente reflexione sobre su propia actuación y la evalúe.

Ante la cuestión de saber seleccionar recursos de aprendizaje y enseñanza (ítem 7), el 99% de los encuestados lo considera bastante o muy relevante.

Con respecto al ítem 8, el profesorado ha de saber actuar ante el fracaso de su alumnado, vuelve considerarse entre bastante o muy importante por casi la totalidad de los participantes (97,3%).

El ítem 9 es valorado por el 94% por ciento de este colectivo como bastante o muy trascendental para la enseñanza el saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos.

Muy cercano de nuevo al total de los encuestados, un 99%, otorga bastante o mucha importancia a no solo aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa del alumnado (ítem 10).

Si nos fijamos en el ítem 11, es el 90% de los participantes el que opina que permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido, es bastante o muy relevante. Pero en este caso, casi un 10% le otorga menos importancia, seleccionado la opción 2 (algo).

Para un 96,4% del profesorado encuestado es bastante o muy primordial el saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza (ítem 12).

En relación al ítem 13, una vez más casi la totalidad del profesorado, un 99%, piensa que es bastante o muy importante que el docente sea un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio.

Para la cuestión 14, también un 99% de este sector, opina que ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta del alumnado, es bastante o muy esencial para la docencia.

En el 15, el 98,2% de los participantes, considera bastante o muy importante dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial

Seguidamente vemos los resultados sobre las afirmaciones del conocimiento del currículo, mostrados mediante la tabla que continua.

Tabla 60: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del currículo*

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
16	conocer las estructuras de las unidades didácticas	6,3	16,1	26,8	50,9	3,22	0,937
17	saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	0	3,6	18,8	77,7	3,74	0,515
18	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	1,8	9,0	34,2	55,0	3,42	0,733
19	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	1,8	13,4	39,3	45,5	3,29	0,764
20	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	0,9	12,5	27,7	58,9	3,45	0,745
21	utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	2,7	19,6	34,8	42,9	3,18	0,841

Atendiendo a la desviación típica de cada ítem, los resultados en este tipo de conocimiento, nos muestran cifras más altas, entre 0,515 y 0,937, las respuestas están algo más repartidas que en los ítems pertenecientes a dos anteriores conocimientos. La media de cada cuestión sigue la misma tendencia, por encima del 3 en todos los ítems, por lo seguimos con concepción positiva sobre el conocimiento del currículo.

El ítem 16, el 77,7% del profesorado considera entre bastante o muy relevante el conocer las estructuras de las unidades didácticas y el 22,4% piensa que es poco o nada importante.

Siguiendo con el ítem 17, sólo un 3,6% de los encuestados considera poco importante el saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia, el resto un 96,4% valora esta cuestión como bastante o muy importante.

El 80,2% de los participantes de este sector, valora entre bastante o muy relevante el conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18), y un 10,8% lo considera poco o nada necesario.

En el caso del ítem 19, “el profesorado debe conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado”, más de un 84% de este colectivo, lo valora entre bastante o muy esencial para la docencia, sólo un 12% cree que es poco o nada importante.

Un 86,6% del profesorado considera bastante o muy importante conocer los criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla al alumnado (ítem 20) frente a un 13,4% que piensa que es poco o nada esencial para la enseñanza.

En relación al saber utilizar las adaptaciones curriculares en el aula, el 77,7% lo valora entre bastante o muy relevante y sólo un 22,3% de los encuestados lo considera como poco o nada necesario para la enseñanza.

En la tabla siguiente nos fijamos en los resultados obtenidos de cada uno de los ítems sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Tabla 61: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento didáctico del contenido

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
22	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	0	0,9	21,4	77,7	3,77	0,445
23	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	0	1,8	14,3	83,9	3,82	0,429
24	saber cómo temporalizar la asignatura	0	2,7	18,8	78,6	3,76	0,489
25	disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	0	0	32,1	67,9	3,68	0,469
26	construir materiales de enseñanza	0	13,4	33,9	52,7	3,39	0,715
27	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	0,9	14,3	33,0	51,8	3,36	0,758
28	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	0,9	15,2	37,5	46,4	3,77	0,445

Observando la desviación típica resultante en cada ítem, vuelven a darse valores bajos que nos muestran respuestas homogéneas. La media de cada afirmación sigue estando por encima del 3, con lo que podemos afirmar que el concepto del colectivo de los docentes de las enseñanzas superiores es favorable hacia este conocimiento.

El ítem 22, “el profesorado ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte”, muy cercano a la totalidad del profesorado, un 99%, lo considera como bastante o muy importante para la docencia.

En el caso del ítem 23, el 98,2% de este sector valora entre bastante o muy esencial el aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura (ítem 23).

Ante la afirmación sobre el saber temporalizar la asignatura (ítem 24), el 97,4% de los participantes lo valora entre bastante o muy importante.

La totalidad de este profesorado considera bastante o muy necesario para la docencia el disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia (ítem 25).

Un 13,4% de los encuestados escoge las opciones 1 (nada) y 2(poco) para valorar el ítem 26, “el profesorado debe saber construir materiales de enseñanza), y un 86,6% opina que es una cuestión bastante o muy relevante.

Con respecto al ítem 27, “el profesorado debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza, un 15,2% del este sector piensa que es poco o nada necesario, frente al 84,8% que opina que es bastante o muy importante para la docencia.

La cuestión que atañe a informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje (ítem 28), es valorada por el 84% del profesorado como bastante o muy relevante, y un 16% lo considera poco o nada necesario para la enseñanza.

Continuamos con los datos de los ítems que conforman el conocimiento del alumnado; plasmamos los resultados en la tabla que aparece a seguidamente.

Tabla 62: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del alumnado

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
29	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	0	5,4	30,4	64,3	3,59	0,594
30	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	1,8	8,1	27,9	62,2	3,50	0,725
31	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	0	0,9	28,6	70,5	3,70	0,481
32	saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	1,8	7,1	28,6	62,5	3,52	0,710
33	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	1,8	14,3	26,8	57,1	3,39	0,798
34	saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	1,8	7,1	50,0	41,1	3,30	0,682
35	promover la inclusión educativa en el aula	3,6	12,7	39,1	44,5	3,25	0,815

En la misma dinámica que en los conocimientos anteriores, comprobamos que la desviación típica de cada ítem, obtiene valores desde 0,481 hasta 0,815, sigue dándose conceso en las respuestas de la mayoría de los ítems. Por otro lado, la media de cada afirmación sobrepasa el 3, por lo que la valoración sigue siendo positiva.

El 94,7% del profesorado colaborador valora como bastante o muy importante el tener en cuenta el conocimiento previo del alumnado (ítem 29).

En cuanto al ítem 30, “conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes”, un porcentaje alto (90%) lo considera bastante o muy necesario para la educación, y un 10% cree que poco o nada importante.

Casi la totalidad de los participantes (99%) ha seleccionado las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) para calificar el ítem 31, “saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase”.

El 91% de este colectivo otorga al saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ítem 32), bastante o mucha relevancia, frente a un 9% que piensa que es poco o nada necesario para la docencia.

Un 16% del profesorado valora como poco o nada necesario tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los estudiantes (ítem 33). Un 84% lo considera bastante o muy importante.

Fijándonos en el ítem 34, “el profesorado debe saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos”, un 10% ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) y un 91% por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

Para el 83,7% de los participantes, el promover la inclusión educativa en el aula (ítem35), es una cuestión bastante o muy primordial para la enseñanza, y un 16,3% la considera poco o nada importante.

Seguimos con los porcentajes con respecto al conocimiento del contexto; en la tabla que sigue mostramos los porcentajes, media y desviación típica.

Tabla 63: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contexto*

	En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:	Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
36	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	3,6	12,5	46,4	37,5	3,18	0,785
37	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	12,5	27,7	37,5	22,3	2,70	0,957
38	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	4,5	15,2	49,1	31,3	3,07	0,802
39	favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	2,7	9,8	36,6	50,9	3,36	0,769
40	estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	1,8	27,7	70,5	1,8	3,69	0,503

Comenzando por la desviación típica de cada ítem, los valores tienden a ser más altos, entre 0,503 y 0,957, estando por tanto los porcentajes, más repartidos entre las

cuatro posibles respuestas. La media continúa por encima del 3, a excepción del ítem 37, que se encuentra por debajo, aun así, el resultado es favorable hacia este conocimiento.

En relación al ítem 36, el 84% del profesorado valora como bastante o muy importante el mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales.

A la afirmación de tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos (ítem 37), se obtiene una alta desviación típica (0,957) que nos indica que las respuestas están muy repartidas, el 60% de los encuestados ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) y el 40% ha seleccionado las respuestas 1 (nada) y 2 (algo).

Con respecto al ítem 38, “el profesorado ha de conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto”, el 80,4% le otorga bastante o mucha importancia, frente al 19,7% que lo considera poco o nada necesario para la educación.

Un 87,5% de los participantes valora como bastante o muy relevante el favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética) (ítem 39), y un 12,5% piensa que esta cuestión es poco a nada imprescindible para la enseñanza.

En cuanto al ítem 40, el 72,4% consideran bastante o muy importante el estar abierto al mundo, a las innovaciones y a las propuestas novedosas, y el 29,6% piensa que es poco o nada relevante para la docencia.

En la tabla que sigue mostramos los porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos.

Tabla 64: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
41	perfeccionar continuamente sus conocimientos	0	0,9	16,1	83,0	3,82	0,407
42	conocer los aspectos legales de la educación	0,9	20,5	38,4	40,2	3,18	0,785
43	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	0	0	22,3	77,7	3,78	0,418
44	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	0,9	17,0	42,0	40,2	3,21	0,753
45	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	1,8	25,9	40,2	32,1	3,03	0,811
46	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	5,4	40,2	33,0	21,4	2,71	0,866
47	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	5,4	27,7	31,3	35,7	2,97	0,925
48	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	1,8	13,4	39,3	45,5	3,29	0,764

En esta ocasión ocurre como en el conocimiento del contexto, aparecen un mayor número de ítems con una desviación típica alta. Exceptuando los ítems 41 y 43 cuyas respuestas están concentradas entre las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho), los demás tienden hacia un mayor reparto de los porcentajes entre las diferentes opciones. Los ítems con las desviaciones típicas más altas obtienen las medias más bajas, por debajo de 3.

En lo relativo al ítem 41, podemos observar que casi la totalidad de los encuestados (99%) valora bastante o mucho el perfeccionar continuamente sus conocimientos.

Ante la cuestión de conocer los aspectos legales de la educación (ítem 42), el 78,6% considera este ítem bastante o muy importante para un docente. Un 21,4% piensa que es poco o nada necesario para el profesorado.

El ítem 43, “conocer y respetar los códigos éticos de su profesión”, es valorado entre bastante y muy relevante por el 100% de los participantes.

Un 82% del profesorado piensa que el conocer los paradigmas, metodologías y métodos de investigación educativa (ítem 44) es bastante y muy importante, mientras que un 18% opina que es poco o nada imprescindible para la docencia.

Con respecto al ítem 45, comprobamos que para el 72,3% de este colectivo, elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia, es bastante o muy relevante. Un 27,7% lo considera poco o nada necesario.

La valoración sobre saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa (ítem 46), está muy repartida, un 54,4% escoge las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) y el 45,6% opta por las respuestas 2 (algo) y 1 (nada).

El ítem 47, “saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros”, es considerado por el 67% como bastante o muy esencial para la enseñanza, frente al 33% que piensa que es poco o nada relevante.

El 84,8% de los encuestados cree que saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana es bastante o muy importante y un 15,2% opina que es poco o nada necesario para la docencia.

Por último dentro del apartado del grado de acuerdo vemos los datos sobre el conocimiento en inteligencia emocional, los plasmamos en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 65: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento en inteligencia emocional*

	En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:	Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
49	saber de qué manera motivar al alumnado	0	0,9	30,4	68,8	3,68	0,488
50	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	1,8	9,8	42,0	46,4	3,33	0,728
51	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros	0	4,5	31,3	64,3	3,60	0,577

	de trabajo						
52	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	0	1,8	23,2	75,0	3,73	0,484
53	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	0	6,3	25,9	67,9	3,62	0,604
54	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	0,9	8,9	31,3	58,9	3,48	0,697
55	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	1,8	5,4	26,8	66,1	3,57	0,681
56	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	1,8	3,6	25,9	68,8	3,62	0,647

En los ítems del conocimiento en inteligencia emocional, las desviaciones típicas tienden a ser bajas, lo que nos indica que existe consenso en la elección de las respuestas. La valoración general puede considerarse positiva, porque todos los ítems superan el 3 de media.

En cuanto al ítem 49, saber de qué manera motivar al alumnado, el 99% del profesorado encuestado lo considera bastante o muy relevante.

Ante la cuestión conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50), el 88,4% de este colectivo opta por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho), solo un 11,6% escoge las respuestas 1 (nada) y 2 (algo).

El 95,5% de los participantes valora bastante y muy importante el saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo (ítem 51).

Lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante (ítem 52) es considerado por casi la totalidad (98,2%) del profesorado como bastante o muy esencial para la enseñanza.

El ítem 53, “saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno”, es valorado por el 93,8% como bastante o muy importante para la docencia.

Con respecto a saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54), un 90,2% opta por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

En el ítem 55, saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar, el 93% valora esta afirmación como bastante o muy relevante para la enseñanza.

Cercana a la valoración del ítem anterior es la del ítem 56, el 94,7% de este colectivo piensa que es bastante o muy importante el saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar.

1.2.2. Formación inicial

Terminado el análisis de los resultados sobre el grado de acuerdo y valoración; seguimos con los porcentajes, medias y desviaciones típicas según la formación inicial del profesorado de las enseñanzas superiores.

Tabla 66: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contenido*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
1a	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	2,7	27,7	42,9	26,8	2,94	0,809
2a	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	6,3	25,9	42,0	25,9	2,88	0,871
3a	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	15,2	42,9	32,1	9,8	2,37	0,859
4a	conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	23,6	30,0	31,8	14,5	2,37	1,003
5a	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, contruidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	20,5	42,9	25,0	11,6	2,28	0,922

Observando la desviación típica de cada ítem comprobamos que obtienen valores altos, se encuentran entre 0,809 y 1,003 lo que nos indica que las respuestas tienden a la heterogeneidad. Por otro lado, la media de cada afirmación está por debajo del 3, entre

2,28 y 2,94, estas cifras nos muestran una escasa formación en este tipo de conocimiento.

En el ítem 1a, el 69,7% del profesorado de enseñanzas profesionales ha recibido bastante o mucha formación sobre conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica. La instrucción en este aspecto ha sido escasa o incluso nula para un 30,3%.

Muy similar ha sido la formación del ítem 2a, el 68% de este colectivo ha recibido bastante o mucha preparación sobre conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia. Un 32% apenas ha sido instruido en esta cuestión.

Para el ítem 3a, donde se plantea que los docentes deben conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a la materia, la formación recibida ha sido bastante o mucha para un 42% del profesorado, mientras que un 58% ha sido instruido de forma escasa o nula.

En el caso del ítem 4a, los porcentajes son similares al caso anterior, también la formación sobre el conocimiento del paradigma punto de partida para la indagación de la materia ha sido bastante o mucha para un 46,3% del profesorado, pero escasa y nula para un 43,6% de este colectivo.

El aprendizaje que este grupo ha recibido sobre adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos (ítem 5a), construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad, es cercano a los dos ítems anteriores, un 36,6% de los docentes de este ámbito ha recibido bastante o mucha formación, pero la instrucción ha sido escasa o nula para un 63,4%.

Continuamos con los ítems que engloban el conocimiento pedagógico; plasmamos los porcentajes, medias y desviaciones típicas en la tabla que sigue.

Tabla 67: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento pedagógico

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
6a	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	14,3	33,9	25,9	25,9	2,63	1,022
7a	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	9,8	31,3	39,3	19,6	2,69	0,901
8a	saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	26,8	37,5	24,1	11,6	2,21	0,969
9a	saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	27,7	33,0	23,2	16,1	2,28	1,042
10a	aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	14,3	25,0	41,1	19,6	2,66	0,954
11a	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	23,2	44,6	23,2	8,9	2,18	0,893
12a	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	27,7	30,4	23,2	18,8	2,33	1,077
13a	ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	14,3	30,4	30,4	25,0	2,66	1,009
14a	ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	12,5	32,1	34,8	20,5	2,63	0,949
15a	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	17,0	26,8	33,9	22,3	2,62	1,016

Comenzando por la desviación típica de cada ítem, la tendencia vuelve a ser hacia valores altos, entre 0,893 y 1,077. La media igual que ocurriera en el conocimiento anterior, no supera el 3, factor que nos señala la escasa formación sobre los aspectos que engloban este tipo de conocimiento.

En lo concerniente al ítem 6a, comprobamos que la instrucción sobre la reflexión de la propia actuación y su posterior evaluación, para un 48,2%, es escasa o nula, y para el 51,8% la formación en este aspecto ha sido bastante o mucha.

Ante la cuestión de saber seleccionar recursos de aprendizaje y enseñanza (ítem 7a), el 41% de los encuestados ha sido poco o nada formado, y un 59% ha recibido bastante o mucha formación.

Con respecto al ítem 8a, el profesorado ha de saber actuar ante el fracaso de su alumnado, la instrucción ha sido poca o nula para el 64,3% y bastante o mucha para el 35,7% de los participantes.

En el caso del ítem 9a, el aprendizaje sobre como guiar el trabajo en grupo de los alumnos ha sido escaso o nulo para el 60,7% y bastante o mucha para el 39,3% de este colectivo.

Un 39,3% de los encuestados ha sido poco o nada preparado para no solo aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa del alumnado (ítem 10a), un 60,7% ha recibido bastante o mucha formación en esta cuestión.

Atendiendo al ítem 11a, el 67,8% de los participantes ha recibido una escasa o nula formación sobre permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido, es bastante o muy relevante, y un 32,2% ha sido bastante o muy instruido en este aspecto.

Un 58% del profesorado encuestado ha sido instruido de forma escasa o nula sobre la utilización de la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza (ítem 12a). Un 42% expone haber recibido bastante o mucha formación en lo referente a este ítem.

En relación al ítem 13a, un 44,7% de este colectivo, ha sido poco o nada instruido en ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio, y el otro 55,3% manifiesta al contrario haber recibido bastante o mucha formación en esta cuestión.

En cuanto al 14a, un 44,6% de este sector, dice haber sido poco o nada preparado para gestionar la clase, organizar el espacio físico y le tiempo y manejar la conducta del alumnado, es bastante o muy esencial para la docencia. Un 55,3% expone haber recibido bastante o mucha formación al respecto.

Un 43,8% de los participantes ha recibido poca o ninguna formación sobre dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial, y un 56,2% ha sido bastante o muy formado en este aspecto.

Continuamos con los resultados sobre las declaraciones del conocimiento del currículo, mostrados mediante la siguiente tabla.

Tabla 68: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del currículo

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
16a	conocer las estructuras de las unidades didácticas	33,9	26,8	22,3	17,0	2,22	1,096
17a	saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	14,3	35,7	27,7	22,3	2,58	0,992
18a	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	21,6	41,4	23,4	13,5	2,29	0,957
19a	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	29,5	45,5	16,1	8,9	2,04	0,904
20a	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	20,5	39,3	27,7	12,5	2,32	0,942
21a	utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	33,0	37,5	18,8	10,7	2,07	0,975

Con respecto a la desviación típica de cada ítem, seguimos obteniendo valores altos, entre 0,904 y 1,096, lo que sigue mostrándonos que las respuestas están repartidas entre las cuatro opciones posibles. La media de cada cuestión sigue sin alcanzar el 3, la media más baja estaría en 2,04 y la más alta 2,58.

En lo relativo al ítem 16a, el 60,7% ha recibido una escasa o nula formación en el conocimiento de las estructuras de las unidades didácticas y para el 39,3% su instrucción en este aspecto si ha sido bastante o mucha.

Siguiendo con el ítem 17a, para 50% de los encuestados su aprendizaje sobre como planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia, ha

sido escaso o nulo y para el 50% si han sido formados bastante o mucho en esta cuestión.

El 63% de los participantes de este sector, considera que su formación sobre los procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18a), ha sido escasa o nula, y por el contrario el 37% cree que su aprendizaje ha sido bastante o mucho al respecto.

En el caso del ítem 19a, “el profesorado debe conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado”, un 75% de este colectivo, lo valora su instrucción como escasa o nula, y sólo un 25% cree que ha sido bastante o mucha la instrucción recibida sobre este ítem.

Un 59,8% del profesorado ha sido formado de manera escasa o nula sobre el conocimiento de los criterios de selección de los contenidos de la materia y como adaptarla al alumnado (ítem 20a), y un 40,2% piensa que su formación si ha sido bastante o incluso mucha.

En relación al saber utilizar las adaptaciones curriculares en el aula (ítem 21a), el 70,5% cree que su instrucción ha sido escasa o nula, y un 29,5% de los encuestados considera que su aprendizaje en este aspecto ha sido bastante o mucho.

En la tabla que continúa plasmamos los resultados de los ítems sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Tabla 69: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del contenido*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
22a	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	17,1	28,8	32,4	21,6	2,59	1,013
23a	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	12,5	26,8	33,0	27,7	2,76	0,998
24a	saber cómo temporalizar la asignatura	14,3	30,4	32,1	23,2	2,64	0,994
25a	disponer de una amplia gama de	17,0	38,4	24,1	20,5	2,48	1,004

	estrategias y recursos que hagan atractiva la materia						
26a	construir materiales de enseñanza	25,9	33,9	28,6	11,6	2,26	0,975
27a	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	50,0	32,1	12,5	5,4	1,73	0,880
28a	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	33,0	36,6	22,3	8,0	2,05	0,938

Si observamos la desviación típica resultante en cada ítem, continuamos con la misma pauta de valores altos, entre 0,880 y 1,013, que dan como resultado la heterogeneidad en las respuestas. La media de cada afirmación sigue estando por debajo del 3, en incluso existe una media que no supera el 2 ($\bar{x}=1,73$).

El ítem 22a, “el profesorado ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte”, el 46% ha recibido una formación escasa o nula sobre este ítem, y el 54% ha sido bastante o muy instruido.

En el caso del ítem 23a, el 39,3% de los encuestados considera que su preparación sobre cómo aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura ha sido escasa o inexistente, y un 60,7% piensa por el contrario que su formación ha sido bastante o mucha.

Ante la afirmación sobre el saber temporalizar la asignatura (ítem 24a), el 44,7% ha recibido poca o ninguna formación al respecto, mientras que un 55,3% ha sido instruido bastante o mucho sobre esta declaración.

Un 55,4% del profesorado opina que su formación sobre disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia (ítem 25a), ha sido escasa o nula, y un 44,6% valora que su instrucción sobre este tema ha sido bastante o mucha.

Un 59,8% de los encuestados escogen las opciones 1(nada) y 2(poco) para valorar su aprendizaje sobre el ítem 26a, “el profesorado debe saber construir materiales de enseñanza, y un 40,2% opina que su preparación sobre esta cuestión ha sido bastante o mucha.

En relación al ítem 27a, “el profesorado debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza, un 82% del este sector piensa que la transmisión que ha recibido de este conocimiento ha sido poca o ninguna, en cambio un 18% opina que ha sido formado bastante o mucho en este tema.

En cuanto a la cuestión que atañe a informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje (ítem 28a), el 69,6% del profesorado ha recibido escasa o ninguna instrucción, y un 30,3% considera que ha recibido bastante o mucha formación al respecto.

Atendiendo a los ítems que conforman el conocimiento del alumnado, mostramos los resultados en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 70: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del alumnado*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
29a	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	10,7	33,0	33,0	23,2	2,69	0,949
30a	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	10,7	38,4	34,8	16,1	2,56	0,888
31a	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	12,5	29,5	37,5	20,5	2,66	0,945
32a	saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	32,1	37,5	24,1	6,3	2,04	0,904
33a	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	29,5	31,3	28,6	10,7	2,21	0,988
34a	saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	38,4	30,4	23,2	8,0	2,01	0,973
35a	promover la inclusión educativa en el aula	39,6	27,9	24,3	8,1	2,01	0,986

Continuando con la misma dinámica, comprobamos que la desviación típica de cada ítem, obtiene valores altos, de 0,888 a 0,988, lo que nos indica disparidad en la elección de las respuestas. Por otro lado, la media de cada afirmación no supera el 3.

El 43,7% del profesorado colaborador ha recibido una escasa o nula formación sobre tener en cuenta el conocimiento previo del alumnado (ítem 29a), frente a un 56,2% cuya instrucción en este tema ha sido bastante o mucha.

Con respecto al ítem 30a, “conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes”, un 49% considera que se le ha transmitido de forma escasa o nula esta afirmación, y un 51% expone que ha sido bastante o mucha la formación recibida sobre este factor.

Un 42% ha seleccionado las opciones 2 (algo) y 1 (nada) para calificar el ítem 31a, “saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase”, mientras que un 58% ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) para describir la formación recibida al respecto.

El 69,6% de este colectivo ha recibido poca o ninguna instrucción sobre saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ítem 32a), y un 30,4% ha sido formado bastante o mucho en esta cuestión.

Un 60,8%% del profesorado reconoce haber recibido escasa o ninguna formación sobre tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los estudiantes (ítem 33a), y un 39,2% considera haber sido instruido bastante o mucho.

Fijándonos en el ítem 34a, “el profesorado debe saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos”, un 31,2% ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (Mucho) y un 68,8% por las opciones 1 (nada) y 2 (algo).

El 67,5% de los participantes ha recibido escasa o nula preparación sobre promover la inclusión educativa en el aula (ítem 35a), y un 32,5% ha sido instruido bastante o mucho en esta declaración.

Seguimos con los porcentajes con respecto al conocimiento del contexto; en la tabla que sigue vemos los porcentajes, media y desviación típica.

Tabla 71: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del contexto

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
36a	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	25,0	35,7	26,8	12,5	2,27	0,977
37a	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	31,3	40,2	20,5	8,0	2,05	0,919
38a	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	37,5	26,8	31,3	4,5	2,03	0,934
39a	favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	31,3	33,9	24,1	10,7	2,14	0,985
40a	estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	23,2	33,9	31,3	11,6	2,31	0,959

Comenzando por la desviación típica de cada ítem, vuelven a presentar valores altos, entre 0,919 y 0,985, estando por tanto los porcentajes más repartidos entre las cuatro posibles respuestas. La media, igual que ha ido ocurriendo en los conocimientos anteriores, no alcanza el 3.

En cuanto al ítem 36a, el 60,7% del profesorado ha recibido poca o nula formación sobre mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales, un 39,3% expone por el contrario, que su formación sobre este aspecto ha sido bastante o mucha.

A la afirmación de tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos (ítem 37a), el 71,5% de los encuestados ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo), y el 28,5% ha seleccionado las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

Con respecto al ítem 38a, “el profesorado ha de conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto”, el 64,2% piensa haber recibido poca o ninguna instrucción sobre esta cuestión, frente al 35,8% que considera que su formación ha sido bastante o mucha.

Un 65,2% de los participantes ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) para calificar su formación con respecto a favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética) (ítem 39a), y un 34,8% ha seleccionado las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

En lo relativo al ítem 40a, un 57% consideran haber sido preparado de manera escasa o incluso nula para estar abierto al mundo, a las innovaciones y a las propuestas novedosas, un 43% opina que si ha recibido bastante o mucha formación sobre este aspecto.

En la tabla que sigue mostramos los porcentajes, medias y desviación típica sobre el grado de acuerdo con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos.

Tabla 72: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
41a	perfeccionar continuamente sus conocimientos	7,1	20,5	35,7	36,6	3,02	0,930
42a	conocer los aspectos legales de la educación	25,0	37,5	20,5	17,0	2,29	1,028
43a	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	11,6	28,6	30,4	29,5	2,78	1,002
44a	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	28,6	32,1	27,7	11,6	2,22	0,993
45a	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	37,5	26,8	27,7	8,0	2,06	0,989
46a	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la	55,4	25,9	12,5	6,3	1,70	0,919

	investigación educativa						
47a	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	42,0	33,0	17,0	8,0	1,91	0,954
48a	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	37,5	33,0	18,8	10,7	2,03	1,000

La desviación obtenida en estos ítems se establece desde 0,805 a 0,981. Igualmente continuamos con medias que no alcanzan el 3 e incluso algunas no llegan al 2.

En lo concerniente al ítem 41a, podemos observar que el 27,7% del profesorado encuestado piensa que su formación al respecto de perfeccionar continuamente sus conocimientos, ha sido escasa o nula, sin embargo un 72,3% considera que su instrucción ha sido bastante o mucha.

Ante la cuestión de conocer los aspectos legales de la educación (ítem 42a), el 62,5% manifiesta haber recibido una escasa o nula formación sobre esta declaración, un 37,5% piensa por el contrario que su preparación ha sido bastante o mucha.

Para ítem 43a, “conocer y respetar los códigos éticos de su profesión”, el 40,2% de los participantes ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) y el 59,8% se ha decantado por las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho) para valorar su formación sobre este ítem.

Un 60,7% del profesorado piensa que su instrucción sobre el conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de investigación educativa (ítem 44a), ha sido escasa o nula, mientras que un 39,3% opina que su formación ha sido bastante o mucha.

Con respecto al ítem 45a, comprobamos que para el 64,3% de este colectivo, su formación en saber elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia, ha sido escasa o nula, un 35,7% considera, por el contrario, que su preparación ha sido bastante o mucha.

Para el ítem 46a, “saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa”, un 81,2% escoge las opciones 1 (nada) y 2 (algo), frente a un 18,8% que piensa que ha seleccionado las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

En cuanto al ítem 47a, “saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros”, el 75% del profesorado opina que su instrucción sobre esta cuestión ha sido escasa o nula y un 25% piensa que su formación ha sido bastante o mucha.

El 70,5% de los encuestados cree que su formación sobre saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana (48a), ha sido escasa o nula, y un 29,5% opina que su instrucción al respecto ha sido bastante o mucha.

Llegamos a los datos sobre el conocimiento en inteligencia emocional, los plasmamos en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 73: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del profesorado de enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento en inteligencia emocional*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
49a	saber de qué manera motivar al alumnado	17,0	34,8	30,4	17,9	2,49	0,977
50a	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	29,5	38,4	20,5	11,6	2,14	0,976
51a	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	20,5	31,3	34,8	13,4	2,41	0,964
52a	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	17,0	25,0	33,0	25,0	2,66	1,036
53a	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	20,5	32,1	29,5	17,9	2,45	1,012
54a	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	26,4	37,7	23,6	12,7	2,23	0,983
55a	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de	58,9	20,5	13,4	7,1	1,69	0,959

	acoso escolar						
56a	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	58,9	23,2	10,7	7,1	1,66	0,935

En esta ocasión, las desviaciones típicas de todos los ítems son incluso más altas que en los anteriores conocimientos, entre 0,935 y 1036, lo que nos indica mayor disparidad en la elección de las respuestas. Las medias, como en los casos anteriores, no alcanzan el 3.

En lo relativo al ítem 49a, “saber de qué manera motivar al alumnado”, el 51,8% del profesorado encuestado cree que su formación ha sido escasa o nula, frente a un 48,2% que manifiesta que su instrucción ha sido bastante o mucha sobre este aspecto.

Ante la cuestión de conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50a), el 68% de este colectivo opta por las opciones 1 (nada) y 2 (algo), el 32% escoge las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

El 51,8% de los participantes ha recibido poca o ninguna preparación para saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo (ítem 51a), y un 48,2% ha sido bastante o muy instruido en este factor.

A la cuestión lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante (ítem 52a), el 42% de los encuestados expone haber recibido poca o ninguna formación al respecto, frente a un 58% que manifiesta que su formación ha sido bastante o mucha.

En cuanto al ítem 53a, “saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno”, el 52,6% de este colectivo opina que su instrucción ha sido escasa o nula, mientras que el 37,4% declara que su formación ha sido bastante o mucha.

Con respecto a saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54a), un 64% ha escogido las respuestas 1 (nada) y 2 (algo) y un 36% ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

En relación al ítem 55, “saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar”, el 79,4% ha recibido poca o ninguna preparación sobre ello, y un 20,6% expone haber recibido bastante o mucha instrucción sobre este aspecto.

Por lo que se refiere al ítem 56a, el 82,1% de este colectivo piensa que su formación para actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar ha sido escasa o nula, y un 17,9% considera que su instrucción ha sido bastante o mucha.

1.3. Alumnado de las enseñanzas superiores

Una vez analizados los resultados de los dos grupos de docentes, nos centramos en el alumnado de las enseñanzas superiores, futuros educadores de las enseñanzas musicales de régimen especial.

1.3.1. Nivel de acuerdo

Iniciamos el análisis de los porcentajes, medias y desviaciones típicas a partir de la valoración que este alumnado posee sobre los diferentes tipos de conocimientos.

Tabla 74: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento del contenido

	En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:	Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
1	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	0	0,9	25,5	73,6	3,73	0,467
2	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	0	1,8	30,0	68,2	3,66	0,512
3	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	0,9	8,2	44,5	46,4	3,36	0,674
4	conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	0	7,3	39,1	53,6	3,46	0,631
5	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	0,9	16,4	40,0	42,7	3,25	0,756

Indagando en la desviación típica de cada ítem, podemos comprobar que los valores tienden a ser bajos, oscilando entre 0,467 y 0,756, lo que denota que las respuestas tienden al consenso. Por otro lado, la media de cada afirmación supera el 3, por lo que la valoración es positiva.

Por lo que respecta al ítem 1, el 99% del alumnado de enseñanzas superiores piensa que es bastante o muy importante el conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica.

Casi el mismo grado de importancia le otorga al ítem 2, el 98,2% de este colectivo valora entre bastante y muy relevante el conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia.

El ítem 3, donde se plantea que los docentes deben conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a la materia, es valorado por el 91% de los encuestados como bastante o muy importante.

En el caso del ítem 4, un 92,7% de los participantes piensa que el conocer el paradigma punto de partida para la indagación de la materia, es bastante o muy relevante para este alumnado.

La concepción que este grupo tiene sobre el adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos contruidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad (ítem 5), es para un 82,7% bastante o muy importante, y para un 17,3% poco o nada relevante para la docencia.

Abarcando en este momento los ítems que engloban el conocimiento pedagógico; plasmamos los porcentajes, media y desviación típica en la tabla que sigue.

Tabla 75: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al Conocimiento pedagógico

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
6	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	0	4,5	25,5	70,0	3,65	0,566
7	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	0	0	34,5	65,5	3,65	0,478
8	actuar ante el fracaso de sus alumnos	0	4,5	25,5	70,0	3,65	0,566
9	saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	0	5,5	35,5	59,1	3,54	0,601
10	aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	0	4,5	27,3	68,2	3,64	0,570
11	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	1,8	8,2	42,7	47,3	3,35	0,711
12	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	0	8,2	37,3	54,5	3,46	0,645
13	ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	0	1,8	29,1	69,1	3,67	0,509
14	ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	0,9	3,6	36,4	59,1	3,54	0,616
15	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	0	4,5	37,3	58,2	3,54	0,585

Examinando la desviación típica de cada ítem, aparecen de nuevo valores bajos, los porcentajes más altos se concentran en las opciones 3(bastante) y 4 (mucho). La media supera el 3, lo que nos indica una concepción positiva de cada ítem.

El ítem 6, comprobamos que las valoraciones vuelven a ser muy positivas, un 95,5% del alumnado cree que es bastante o muy importante que el docente reflexione sobre su propia actuación y la evalúe.

Ante la cuestión de saber seleccionar recursos de aprendizaje y enseñanza (ítem 7), el 100% de los encuestados lo considera bastante o muy relevante.

Con respecto al ítem 8, el profesorado ha de saber actuar ante el fracaso de su alumnado, vuelve considerarse entre bastante o muy importante por casi la totalidad de los participantes (95,5%).

El ítem 9, es valorado por el 94,6% por ciento de este colectivo como bastante o muy trascendental para la enseñanza el saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos.

Un 95,5% de los encuestados otorga bastante o mucha importancia a no solo aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa del alumnado (ítem 10).

Atendiendo al ítem 11, es el 90% de los participantes el que opina que permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido, es bastante o muy relevante. Pero en esta ocasión hay un 10% que le otorga menos importancia, seleccionado las opciones 1 (nada) y 2 (algo).

Para un 92% del alumnado encuestado es bastante o muy primordial el saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza (ítem 12).

En relación al ítem 13, un 98% de este colectivo, piensa que es bastante o muy importante que el docente sea un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio.

Para la cuestión 14, también un 95,5% del sector colaborador, opina que ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta del alumnado, es bastante o muy esencial para la docencia.

En cuanto al ítem 15, el 95,5% de estos estudiantes ha escogido las opciones 3(bastante) y 4(mucho) para valorar el conocimiento de dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial.

Continuamos con los resultados sobre las afirmaciones del conocimiento del currículo, mostrados mediante la siguiente tabla.

Tabla 76: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del currículo

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
16	conocer las estructuras de las unidades didácticas	1,8	11,8	33,6	52,7	3,37	0,765
17	saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	0,9	2,7	37,3	59,1	3,55	0,600
18	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	0,9	10,0	41,8	47,3	3,35	0,698
19	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	0,9	7,3	47,7	44,0	3,35	0,658
20	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	0,9	6,4	37,6	55,0	3,47	0,661
21	utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	3,6	16,4	37,3	42,7	3,19	0,840

Contemplando la desviación típica de cada ítem, la mayoría de las afirmaciones tienden a obtener valores algo más altos que en los conocimientos anteriores, las respuestas están por tanto, más repartidas entre las diferentes opciones. La media de cada cuestión sigue la misma tendencia, supera el 3, por lo que la valoración es positiva.

El ítem 16, algo más del 86,3% del alumnado considera entre bastante o muy relevante el conocer las estructuras de las unidades didácticas y el 13,7% piensa que es poco o nada importante.

Siguiendo con el ítem 17, sólo un 1,4% de los encuestados considera poco importante el saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia, el resto un 98,6% valora esta cuestión como bastante o muy importante.

El 89% de los participantes de este sector valora entre bastante o muy relevante el conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18), y un 11% creen que consideran como poco o nada necesario.

En el caso del ítem 19, “el profesorado debe conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado”, un 92% de este colectivo, lo valora

entre bastante o muy esencial para la docencia, sólo un 8% creen que es poco o nada importante.

Un 92,6% de este sector considera bastante o muy importante conocer los criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla al alumnado (ítem 20).

En relación al saber utilizar las adaptaciones curriculares en el aula (ítem 21), el 80% lo valora entre bastante o muy relevante y un 20% de los encuestados lo considera como poco o nada necesario para la enseñanza.

En la tabla que sigue nos fijamos en los ítems sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Tabla 77: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contenido

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
22	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	0	1,8	34,5	63,6	3,62	0,524
23	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	0	1,8	30,9	67,3	3,65	0,515
24	saber cómo temporalizar la asignatura	0	2,8	35,8	61,5	3,59	0,548
25	disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	0,9	7,3	31,8	60,0	3,51	0,674
26	construir materiales de enseñanza	0,9	10,0	37,3	51,8	3,40	0,706
27	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	3,7	25,7	32,1	38,5	3,06	0,891
28	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	0	14,5	38,2	47,3	3,33	0,718

Atendiendo a la desviación típica resultante en cada ítem, podemos decir que se inclinan hacia valores bajos y con ello hacia la homogeneidad en las respuestas. La media de cada afirmación sigue estando por encima del 3, con lo que podemos afirmar que el concepto de este colectivo es favorable hacia este conocimiento.

El ítem 22, “el profesorado ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte”, muy cercano a la totalidad del alumnado (98%) lo considera como bastante o muy importante para la docencia.

En el caso del ítem 23, otro 98% de este sector valora entre bastante o muy esencial el aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura.

Ante la afirmación sobre el saber temporalizar la asignatura (ítem 24), el 97,3% de los participantes lo valora entre bastante o muy importante.

Un 92% del alumnado considera bastante o muy necesario para la docencia el disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia (ítem 25).

Un 11% de los encuestados escoge las opciones 1 (nada) y 2 (poco) para valorar el ítem 26, “el profesorado debe saber construir materiales de enseñanza), y un 89% opina que es una cuestión bastante o muy relevante.

En lo relativo al ítem 27, “el profesorado debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza, un 29,4% del este sector piensa que es poco o nada necesario, frente al 70,6% que opina que es bastante o muy importante para la docencia.

La cuestión que atañe a informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje (ítem 28), es valorada por el 85,5% del alumnado como bastante o muy relevante, y un 14,5% lo considera poco o nada necesario para la enseñanza.

Continuamos con los ítems que conforman el conocimiento del alumnado; plasmamos los resultados en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 78: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del alumnado

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
29	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	0,9	5,5	35,5	58,2	3,51	0,646
30	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	0	7,3	38,2	54,5	3,47	0,631
31	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	0	1,8	36,4	61,8	3,60	0,528
32	saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	0,9	3,6	34,5	60,9	3,55	0,615
33	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	1,8	8,3	37,6	52,3	3,40	0,722
34	saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	0,9	11,8	38,2	49,1	3,35	0,724
35	promover la inclusión educativa en el aula	0,9	7,3	43,6	48,2	3,39	0,665

En la misma línea, comprobamos que la desviación típica de cada ítem, obtiene valores bajos lo que nos indica que las respuestas tienden a la homogeneidad. Por otro lado, la media de cada afirmación sobrepasa el 3, por lo que la valoración sigue siendo positiva.

El 93,7% del alumnado colaborador valora como bastante o muy importante el tener en cuenta el conocimiento previo del alumnado (ítem 29).

En el ítem 30, “conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes”, un porcentaje muy alto (92,7%) lo considera bastante o muy necesario para la educación.

Casi la totalidad de los participantes (98,2%) ha seleccionado las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) para calificar el ítem 31, “saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase”.

El 95,4% de este colectivo otorga al saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ítem 32), bastante o mucha relevancia.

Un 10% del alumnado valora como poco o nada necesario tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los estudiantes (ítem 33). Un 90% lo considera bastante o muy importante.

Fijándonos en el ítem 34, “el profesorado debe saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos”, las respuestas están más repartidas, un 12,7% ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) y un 87,3% por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

Para el 91,8% de los participantes, el promover la inclusión educativa en el aula (ítem35), es una cuestión bastante o muy primordial para la enseñanza.

Seguimos con los porcentajes con respecto al conocimiento del contexto; en la tabla que sigue mostramos los porcentajes, media y desviación típica.

Tabla 79: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contexto*

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
36	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	9,1	20,0	40,9	30,0	2,92	0,930
37	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	17,4	34,9	22,9	24,8	2,55	1,050
38	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	1,8	23,6	34,5	40,0	3,13	0,836
39	favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	3,7	9,2	47,7	39,4	3,23	0,765
40	estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	0,9	9,1	33,6	56,4	3,45	0,699

En este caso el valor de la desviación típica de cada ítem tiende a ser alto, de 0,699 a 1050, estando los porcentajes más repartidos entre las cuatro posibles respuestas. La media de tres de los cinco ítems que componen este conocimiento se establece por encima del 3, y en los otros dos ítems aparece por debajo del 3.

En relación al ítem 36, el 71% del alumnado valora como bastante o muy importante el mantener comunicación constante con las familias de los estudiantes de las enseñanzas elementales y profesionales, y el 29% opina que es poco o nada necesario para la enseñanza.

A la afirmación de tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos (ítem 37), el 47,7% de los encuestados ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) y el 52,3% ha seleccionado las respuestas 1 (nada) y 2 (algo).

Con respecto al ítem 38, “el profesorado ha de conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto”, el 74,5% le otorga bastante o mucha importancia, frente al 25,5% que lo considera poco o nada necesario para la educación.

Un 87% de los participantes valora como bastante o muy relevante el favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética) (ítem 39), y un 13% piensa que esta cuestión es poco a nada imprescindible para la educación.

En cuanto al ítem 40, un 90% considera bastante o muy importante el estar abierto al mundo, a las innovaciones y a las propuestas novedosas.

En la tabla que sigue, mostramos los porcentajes, medias y desviación típica sobre el grado de acuerdo con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos.

Tabla 80: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
41	perfeccionar continuamente sus conocimientos	0	3,6	30,9	65,5	3,62	0,558
42	conocer los aspectos legales de la educación	0,9	12,7	44,5	41,8	3,27	0,716
43	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	0	4,6	35,8	59,6	3,55	0,585
44	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	4,5	11,8	40,9	42,7	3,22	0,828
45	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	4,5	19,1	39,1	37,3	3,09	0,863
46	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	5,5	28,2	42,7	23,6	2,85	0,848
47	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	5,5	31,8	34,5	28,2	2,85	0,897
48	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	2,7	20,0	36,4	40,9	3,15	0,837

Contemplando las desviaciones típicas, tienen más predisposición hacia valores altos, entre 0,558 y 0,897. Exceptuando los ítems 41 y 43 cuyas respuestas están concentradas entre las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho), los demás tienden hacia un mayor reparto de los porcentajes entre las diferentes opciones. Los ítems con las desviaciones típicas más altas obtienen las medias más bajas, por debajo de 3.

Por lo que se refiere al ítem 41, podemos observar que casi la mayoría de los encuestados (96,4%) valora bastante o mucho el perfeccionar continuamente sus conocimientos.

Ante la cuestión de conocer los aspectos legales de la educación (ítem 42), el 86,3% considera este ítem bastante o muy importante para un docente. Un 13,7% piensa que es poco o nada necesario para este colectivo.

El ítem 43, “conocer y respetar los códigos éticos de su profesión”, es valorado entre bastante y muy relevante por el 95,4% de los participantes.

Un 83,7% del alumnado piensa que el conocer los paradigmas, metodologías y métodos de investigación educativa (ítem 44) es bastante y muy importante, mientras que un 16,3% opina que es poco o nada imprescindible para la docencia.

Con respecto al ítem 45, comprobamos que para el 76,4% de este colectivo, elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia, es bastante o muy relevante, frente a un 23,6% lo considera poco o nada necesario.

La valoración sobre saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa (ítem 46), está muy repartida, un 66,3% escoge las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) y el 33,7% opta por las respuestas 2 (algo) y 1 (nada).

El ítem 47, “saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros”, es considerado por el 62,7% como bastante o muy esencial para la enseñanza, frente al 37,3% que piensa que es poco o nada relevante.

El 77,3% de los encuestados cree que saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana es bastante o muy importante y un 22,7% opina que es poco o nada necesario para la docencia.

Continuamos con el análisis de los datos sobre el conocimiento en inteligencia emocional, los plasmamos en la tabla siguiente.

Tabla 81: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento en inteligencia emocional

En qué medida están de acuerdo que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
49	saber de qué manera motivar al alumnado	0,9	1,8	30,0	67,3	3,64	0,570
50	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	0,9	10,0	37,3	51,8	3,40	0,706
51	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	1,8	6,4	27,3	64,5	3,55	0,699
52	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	0,9	6,4	26,4	66,4	3,58	0,655
53	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	1,8	4,5	34,5	59,1	3,51	0,674
54	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	0	10,0	34,5	55,5	3,45	0,672
55	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	0	5,5	31,8	62,7	3,57	0,598
56	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	0	4,5	30,0	65,5	3,61	0,576

En esta ocasión, las desviaciones típicas de todos los ítems que conforman este conocimiento tienden a valores bajos, lo que nos indica que existe consenso en la elección de las respuestas. La valoración general puede considerarse favorable, porque todos los ítems superan el 3 de media.

En cuanto al ítem 49, saber de qué manera motivar al alumnado, el 97,3% del alumnado encuestado lo considera bastante o muy relevante.

Ante la cuestión conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50), el 89% de este colectivo opta por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho), solo un 11% escoge las respuestas 2 (algo) y 1 (nada).

El 92% de los participantes valora bastante y muy importante el saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo (ítem 51).

Lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante (ítem 52) es considerado por un 93% de estos estudiantes, como bastante o muy esencial para la enseñanza.

El ítem 53, “saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno”, es valorado por el 93,6% como bastante o muy importante para la docencia.

Con respecto a saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54), un 90% opta por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

En lo relativo al ítem 55, saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar, el 94,5% valora esta afirmación como bastante o muy relevante para la enseñanza.

Muy similar al ítem anterior es la valoración del ítem 56, el 95,5% de este colectivo piensa que es bastante o muy importante el saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar.

1.3.2. Formación inicial

Terminado el análisis sobre el grado de acuerdo con respecto a los diferentes tipos de conocimiento, el siguiente paso es examinar los resultados sobre la formación inicial, que mostramos en las tablas que siguen.

Tabla 82: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del contenido

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
1a	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	4,5	25,5	45,5	24,5	2,90	0,823
2a	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	3,6	29,1	48,2	19,1	2,83	0,776
3a	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	14,5	45,5	31,8	8,2	2,34	0,827
4a	conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	8,2	48,2	29,1	14,5	2,50	0,843
5a	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	16,4	45,5	28,2	10,0	2,32	0,867

Atendiendo a las desviaciones típicas de cada ítem, se inclinan hacia valores altos, entre 0,776 y 0,867, esta tendencia nos lleva a predecir la heterogeneidad en las respuestas. Por otro lado, la media de cada afirmación está por debajo del 3, entre 2,32 y 2,90.

Con respecto al ítem 1a, el 70% del alumnado de las enseñanzas superiores ha recibido bastante o mucha formación sobre conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica. La instrucción en este aspecto ha sido escasa o incluso nula para un 30%.

Muy similar ha sido la formación del ítem 2a, el 67,3% de este colectivo ha recibido bastante o mucha preparación sobre conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia. Un 32,7% apenas ha sido instruido en esta cuestión.

Para el ítem 3a, donde se plantea que los docentes deben conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a la materia, la formación recibida ha sido bastante o mucha para un 40% de estos estudiantes, mientras que un 60% ha sido instruido de forma escasa o nula.

En el caso del ítem 4a, los porcentajes coinciden como en el caso anterior, también la formación sobre el conocimiento del paradigma punto de partida para la indagación de la materia ha sido bastante o mucha para un 43,6% del profesorado, pero escasa y nula para un 56,4% de este colectivo.

El aprendizaje que este grupo ha recibido sobre adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos (ítem 5a), contruidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad, es similar a los dos ítems anteriores, un 38% de los docentes de este ámbito ha recibido bastante o mucha formación, pero la instrucción ha sido escasa o nula para un 62%.

Continuamos con los ítems que engloban el conocimiento pedagógico; reflejamos los porcentajes, media y desviación típica en la tabla que sigue.

Tabla 83: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento pedagógico*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
6a	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	21,8	32,7	31,8	13,6	2,37	0,975
7a	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	5,5	33,6	47,3	13,6	2,69	0,775
8a	actuar ante el fracaso de sus alumnos	25,5	38,2	25,5	10,9	2,22	0,952
9a	guiar el trabajo en grupo de los alumnos	12,7	42,7	32,7	11,8	2,44	0,862
10a	aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	10,0	38,2	34,5	17,3	2,59	0,891
11a	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	16,4	50,0	20,0	13,6	2,31	0,906
12a	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	19,1	40,0	25,5	15,5	2,37	0,966
13a	de ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	9,1	31,8	36,4	22,7	2,73	0,918
14a	de ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los	6,4	39,1	40,0	14,5	2,63	0,811

	alumnos						
15a	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	9,1	20,9	41,8	28,2	2,89	0,922

Comenzando por la desviación típica de cada ítem, vuelven a tener valores altos, entre 0,775 y 0,975. La media igual que ocurriera en el conocimiento anterior, no supera el 3, factor que nos señala una insuficiente formación sobre la mayoría de los aspectos que engloban este tipo de conocimiento.

En lo concerniente al ítem 6a, comprobamos que la instrucción sobre la reflexión de la propia actuación y su posterior evaluación, en la mayoría del alumnado, un 54,6%, es escasa o nula, para el 45,4% la formación en este aspecto ha sido bastante o mucha.

Ante la cuestión de saber seleccionar recursos de aprendizaje y enseñanza (ítem 7a), el 39% de los encuestados ha sido poco o nada formado, y un 61% ha recibido bastante o mucha formación.

Con respecto al ítem 8a, el profesorado ha de saber actuar ante el fracaso de su alumnado, la instrucción ha sido poca o nula para el 63,7% y bastante o mucha para el 36,3% de los participantes.

En el caso del ítem 9a, la aprendizaje sobre como guiar el trabajo en grupo de los alumnos ha sido escasa o nula para el 54,4% y bastante o mucha para el 44,6% de este colectivo.

Un 48,2% de los encuestados ha sido poco o nada preparado para no solo aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa del alumnado (ítem 10a), un 51,8% ha recibido bastante o mucha formación en esta cuestión.

Atendiendo al ítem 11a, el 66,4% de los participantes ha recibido una escasa o nula formación sobre permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido, es bastante o muy relevante, y un 33,6% ha sido bastante o muy instruido en este aspecto.

Un 59% del alumnado encuestado ha sido instruido de forma escasa o nula sobre la utilización de la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza (ítem 12a). Un 41% expone haber recibido bastante o mucha formación en lo referente a este ítem.

En relación al ítem 13a, un 41% de este colectivo, ha sido poco o nada instruido en ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio, y el otro 59% manifiesta al contrario haber recibido bastante o mucha formación en esta cuestión.

Por lo que se refiere al 14a, un 45,5% de este sector, dice haber sido poco o nada preparado para gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta del alumnado, es bastante o muy esencial para la docencia. Un 54,5% expone haber recibido bastante o mucha formación al respecto.

Un 30% de los participantes ha recibido poca o ninguna formación sobre dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial, frente a un 70% que ha sido bastante o muy formado en este aspecto.

Continuamos con los resultados que nos informan sobre las afirmaciones del conocimiento del currículo, mostrados mediante la siguiente tabla.

Tabla 84: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento del currículo

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
16a	conocer las estructuras de las unidades didácticas	10,9	26,4	38,2	24,5	2,76	0,947
17a	saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	10,9	29,1	40,9	19,1	2,68	0,908
18a	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	11,8	36,4	39,1	12,7	2,53	0,864
19a	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	17,3	40,0	31,8	10,9	2,36	0,896
20a	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	16,5	41,3	27,5	14,7	2,40	0,934
21a	utilizar las adaptaciones curriculares	19,1	45,5	24,5	10,9	2,27	0,898

en el aula							
------------	--	--	--	--	--	--	--

Con respecto a la desviación típica de cada ítem, se continúa con la misma tendencia hacia valores altos, entre 0,864 y 0,947, lo que sigue mostrándonos que las respuestas están repartidas entre las cuatro opciones posibles. La media de cada cuestión sigue sin alcanzar el 3, la media más baja sería 2,27 y la más alta 2,76.

En lo concerniente al ítem 16a, algo más del 37,3% ha recibido una escasa o nula formación en el conocimiento de las estructuras de las unidades didácticas y para el 62,7% su instrucción en este aspecto si ha sido bastante o mucha.

Siguiendo con el ítem 17a, para el 40% de los encuestados su aprendizaje sobre como planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia, ha sido escaso o nulo y para el 60% si ha sido formado bastante o mucho en esta cuestión.

El 48,2% de los participantes de este sector, considera que su formación sobre los procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18a), ha sido escasa o nula, y por el contrario el 51,8% cree que su aprendizaje ha sido bastante o mucho al respecto.

En el caso del ítem 19a, “el profesorado debe conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado”, un 57,3% de este colectivo, valora su instrucción como escasa o nula, y sólo un 42,7% cree que ha sido bastante o mucha la instrucción recibida sobre este ítem.

Un 57,8% del profesorado ha sido formado de manera escasa o nula sobre el conocimiento de los criterios de selección de los contenidos de la materia y como adaptarla al alumnado (ítem 20a), y un 42,2% piensa que su formación si ha sido bastante o incluso mucha.

En relación al saber utilizar las adaptaciones curriculares en el aula (ítem 21a), el 64,6% cree que su instrucción ha sido escasa o nula y un 35,4% de los encuestados considera su aprendizaje en este aspecto bastante o mucho.

En la tabla que continúa plasmamos los resultados de los ítems sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Tabla 85: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas las superiores con respecto al conocimiento del contenido*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
22a	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	12,7	35,5	37,3	14,5	2,54	0,895
23a	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	7,3	33,6	40,0	19,1	2,71	0,860
24a	saber cómo temporalizar la asignatura	10,1	34,9	37,6	17,4	2,62	0,890
25a	disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	15,5	41,8	30,9	11,8	2,39	0,889
26a	construir materiales de enseñanza	18,2	37,3	30,9	13,6	2,40	0,940
27a	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	22,0	45,0	22,0	11,0	2,22	0,916
28a	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	24,5	37,3	26,4	11,8	2,25	0,962

Si observamos la desviación típica resultante en cada ítem, continuamos con la misma pauta de valores altos que dan como resultado la heterogeneidad en las respuestas. La media de cada afirmación sigue estando por debajo del 3.

En lo relativo al ítem 22a, “el profesorado ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte”, el 48,2% ha recibido una formación escasa o nula sobre este ítem, y el 51,8% ha sido instruido bastante o mucho.

En el caso del ítem 23a, el 41% de los encuestados considera que su preparación sobre cómo aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura ha sido escasa o inexistente, y un 59% piensa por el contrario que su formación ha sido bastante o mucha.

Ante la afirmación sobre el saber temporalizar la asignatura (ítem 24a), el 45% ha recibido poca o ninguna formación al respecto, mientras que un 55% ha sido instruido bastante o mucho sobre esta declaración.

Un 57,3% del alumnado opina que su formación sobre disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia (ítem 25a), ha sido escasa o nula, y un 42,7% valora que su instrucción sobre este tema ha sido bastante o mucha.

Un 55,5% de los encuestados escoge las opciones 1 (nada) y 2 (poco) para valorar su aprendizaje sobre el ítem 26a, “el profesorado debe saber construir materiales de enseñanza, y un 44,5% opina que su preparación sobre esta cuestión ha sido bastante o mucha.

Con respecto al ítem 27a, “el profesorado debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza, un 67% del este sector piensa que la transmisión que ha recibido de este conocimiento ha sido poca o ninguna, en cambio un 33% opina que ha sido formado bastante o mucho en este tema.

En cuanto a la cuestión que atañe a informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje (ítem 28a), el 61,8% del profesorado ha recibido escasa o ninguna instrucción, y un 38,2% considera que ha recibido bastante o mucha formación al respecto.

Atendiendo a los ítems que conforman el conocimiento del alumnado; reflejamos los resultados en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 86: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas las superiores con respecto al conocimiento del alumnado*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
29a	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	12,7	29,1	40,9	17,3	2,63	0,917
30a	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	18,2	35,5	31,8	14,5	2,43	0,953
31a	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	7,3	42,7	35,5	14,5	2,57	0,829
32a	saber detectar a los alumnos con	20,9	36,4	24,5	18,2	2,40	1,015

	necesidades específicas de apoyo educativo						
33a	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	23,9	38,5	22,9	14,7	2,28	0,992
34a	saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	28,4	36,7	22,9	11,9	2,18	0,983
35a	promover la inclusión educativa en el aula	20,9	25,5	37,3	16,4	2,49	1,002

Continuando con la misma dinámica, comprobamos que la desviación típica de cada ítem, obtiene valores altos, de 0,829 a 1,015, lo que nos indica disparidad en la elección de las respuestas. Por otro lado, la media de cada afirmación no supera el 3.

El 41,8% del alumnado colaborador ha recibido una escasa o nula formación sobre tener en cuenta el conocimiento previo del alumnado (ítem 29a), frente a un 58,2% cuya instrucción en este tema ha sido bastante o mucha.

En lo referido al ítem 30a, “conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes”, un 53,7% considera que se le ha transmitido de forma escasa o nula esta afirmación, y un 46,3% expone que ha sido bastante o mucha la formación recibida sobre este factor.

Un 50% ha seleccionado las opciones 2 (algo) y 1 (nada) para calificar el ítem 31a, “saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase”, y el otro 50% ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho) para describir la formación recibida al respecto.

El 57,3% de este colectivo ha recibido poca o nula instrucción sobre saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ítem 32a), y un 42,7% ha sido formado bastante o mucho en esta a cuestión.

Un 62,4% de estos estudiantes valora haber recibido escasa o ninguna formación sobre tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los estudiantes (ítem 33a), y un 37,6% considera haber sido instruido bastante o mucho.

Fijándonos en el ítem 34a, “el profesorado debe saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos”, un 35% ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (Mucho) y un 65% por las opciones 1 (nada) y 2 (algo).

El 46,3% de los participantes, ha recibido escasa o nula preparación sobre promover la inclusión educativa en el aula (ítem35a), y un 53,7% ha sido instruido bastante o mucho en esta declaración.

Seguimos con los porcentajes con respecto al conocimiento del contexto; en la tabla que sigue vemos los porcentajes, medias y desviaciones típicas.

Tabla 87: *Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas las superiores con respecto al conocimiento del contexto*

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
36a	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	22,7	41,8	28,2	7,3	2,20	0,876
37a	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	35,5	43,6	17,3	3,6	1,89	0,817
38a	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	38,2	33,6	19,1	9,1	1,99	0,972
39a	favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	23,1	42,6	27,8	6,5	2,18	0,863
40a	estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	13,6	46,4	27,3	12,7	2,39	0,879

Atendiendo a la desviación típica de cada ítem, vuelven a presentar valores altos, entre 0,817 y 0,972, estando por tanto los porcentajes más repartidos entre las cuatro posibles respuestas. La media, igual que ha ido ocurriendo en los conocimientos

anteriores, no alcanza el 3, e incluso en esta ocasión aparecen dos ítems con media inferior a 2.

En cuanto al ítem 36a, el 64,5% del alumnado ha recibido poca o nula formación sobre mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales, un 35,5% expone por el contrario, que su formación sobre este aspecto ha sido bastante o mucha.

A la afirmación de tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos (ítem 37a), el 79% de los encuestados ha optado por las opciones 1(nada) y 2 (algo) y el 21% ha seleccionado las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

Con respecto al ítem 38a, “el profesorado ha de conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto”, el 71,8% piensa haber recibido poca o ninguna instrucción sobre esta cuestión, frente al 28,2% que considera que su formación ha sido bastante o mucha.

Un 65,7% de los participantes ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) para calificar su formación con respecto a favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (ítem 39a), y un 34,3% ha seleccionado las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

En lo concerniente al ítem 40a, un 60% considera haber sido preparado de manera escasa o incluso nula para estar abierto al mundo, a las innovaciones y a las propuestas novedosas, un 40% opina que si ha recibido bastante o mucha formación sobre este aspecto.

En la tabla que sigue, mostramos los porcentajes, medias y desviación típica sobre la formación recibida con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos.

Tabla 88: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas superiores con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
41a	perfeccionar continuamente sus conocimientos	10,9	34,5	37,3	17,3	2,61	0,899
42a	conocer los aspectos legales de la educación	13,8	36,7	31,2	18,3	2,54	0,948
43a	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	9,2	31,2	33,9	25,7	2,76	0,942
44a	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	15,5	44,5	25,5	14,5	2,39	0,920
45a	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	31,8	39,1	19,1	10,0	2,07	0,955
46a	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	32,7	38,2	21,8	7,3	2,04	0,918
47a	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	39,1	37,3	18,2	5,5	1,90	0,888
48a	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	31,8	39,1	19,1	10,0	2,07	0,955

En esta ocasión siguen apareciendo ítems con una desviación típica alta, de 0,888 a 0,955. Como se podía suponer, igualmente continuamos con medias que no alcanzan el 3.

En lo relativo al ítem 41a, podemos observar que el 45,4% del alumnado encuestado piensa que su formación al respecto de perfeccionar continuamente sus conocimientos, ha sido escasa o nula, sin embargo un 54,6% considera que su instrucción ha sido bastante o mucha.

Ante la cuestión de conocer los aspectos legales de la educación (ítem 42a), el 55% manifiesta haber recibido una escasa o nula formación sobre esta declaración, un 49,5% piensa por el contrario que su preparación ha sido bastante o mucha.

Para ítem 43a, “conocer y respetar los códigos éticos de su profesión”, el 40,4% de los participantes ha optado por las opciones 1 (nada) y 2 (algo) y el 58,6% se ha decantado por las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho) para valorar su formación sobre este ítem.

Un 60% de estos estudiantes piensa haber recibido una escasa o nula instrucción sobre el conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de investigación educativa (ítem 44a), mientras que un 40% opina que su formación ha sido bastante o mucha..

Con respecto al ítem 45a, comprobamos que para el 71% de este colectivo, su formación en saber elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia, ha sido escasa o nula, y un 29% considera, por el contrario, que su preparación ha sido bastante o mucha.

Para el ítem 46a, “saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa”, se obtienen las mismas cifras que en el ítem anterior, un 71% escoge las opciones 1 (nada) y 2 (algo), frente a un 29% que piensa que ha seleccionado las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

En cuanto al ítem 47a, “saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros”, el 76,4% del alumnado opina que su instrucción sobre esta cuestión ha sido escasa o nula y un 23,7% piensa que su formación ha sido bastante o mucha.

El 71% de los encuestados cree que su formación sobre saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana (48a), ha sido escasa o nula, y un 29% opina que su instrucción al respecto ha sido bastante o mucha.

Por último, plasmamos los resultados sobre el conocimiento en inteligencia emocional mediante la tabla que aparece a continuación.

Tabla 89: Distribución de porcentajes, medias y desviaciones típicas sobre la formación del alumnado de las enseñanzas las superiores con respecto al conocimiento en inteligencia emocional

En qué medida le ha sido transmitido que el profesorado debe:		Porcentajes				\bar{x}	D.T.
		1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho		
49a	saber de qué manera motivar al alumnado	16,4	39,1	31,8	12,7	2,41	0,912
50a	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	20,0	42,7	24,5	12,7	2,30	0,934
51a	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	16,4	39,1	25,5	19,1	2,47	0,983
52a	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	5,5	38,2	32,7	23,6	2,75	0,882
53a	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	12,7	39,1	31,8	16,4	2,52	0,916
54a	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	14,7	40,4	28,4	16,5	2,47	0,939
55a	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	23,6	33,6	23,6	19,1	2,38	1,049
56a	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	23,6	33,6	21,8	20,9	2,40	1,068

Con respecto a las desviaciones típicas de todos los ítems aparecen valores más altas que en los anteriores conocimientos, entre 0,912 y 1068, lo que nos indica mayor disparidad en la elección de las respuestas. Las medias, como en los casos anteriores, no alcanzan el 3.

En lo relativo al ítem 49a, “saber de qué manera motivar al alumnado”, el 55,5% del alumnado encuestado cree que su formación ha sido escasa o nula, frente a un 44,5% que manifiesta que su instrucción ha sido bastante o mucha sobre este aspecto.

Ante la cuestión de conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50a), el 62,7% de este colectivo opta por las opciones 1 (nada) y 2 (algo), y el 37,2% escoge las respuestas 3 (bastante) y 4 (mucho).

El 55,5% de los participantes ha recibido una escasa o nula preparación para saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo (ítem 51a), y un 44,5% ha sido bastante o muy instruido en este factor.

A la cuestión lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante (ítem 52a), el 43,6% de los encuestados expone haber recibido poca o ninguna formación al respecto, frente a un 56,3% que manifiesta que su formación ha sido bastante o mucha.

Por lo que se refiere al ítem 53a, “saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno”, el 51,8% de este colectivo opina que su instrucción ha sido escasa o nula, mientras que el 48,2% declara que su formación ha sido bastante o mucha.

Con respecto a saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54a), un 55% ha escogido las respuestas 1 (nada) y 2 (algo) y un 45% ha optado por las opciones 3 (bastante) y 4 (mucho).

En relación al ítem 55, “saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar”, el 57,2% ha recibido poca o ninguna preparación sobre ello, y un 42,8% expone haber recibido bastante o mucha instrucción sobre este aspecto.

En cuanto al ítem 56a, el 57,2% de este colectivo piensa que su formación para actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar ha sido escasa o nula, y un 42,8% considera que su instrucción ha sido bastante o mucha.

2. DIFERENCIAS ENTRE LA VALORACIÓN Y EL GRADO DE FORMACIÓN RECIBIDA SOBRE LOS TIPOS DE CONOCIMIENTO

Continuamos mostrando los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. Nuestro fin con esta prueba ha sido comprobar para cada uno de los grupos participantes (profesorado de enseñanzas profesionales, profesorado de enseñanzas superiores y alumnado de enseñanzas superiores), si existen diferencias significativas

entre la formación recibida y la valoración que hacen de cada uno de los ítems que conforman los diferentes tipos de conocimiento.

Esta comparación la llevaremos a cabo agrupada por cada tipo de conocimiento y en tres apartados para cada sector implicado en la investigación. Las tablas que aparecen reflejan el número de participantes (N) que han respondido a cada ítem en las dos escalas (Formación/Acuerdo), la diferencia de la puntuación media de las escalas y la desviación típica, el valor del estadístico correspondiente a la distribución normal (z) y el p-valor asociado (p).

2.1. Profesorado de las enseñanzas profesionales

Comenzamos este apartado con los resultados del grupo de docentes de las enseñanzas profesionales. Si nos fijamos en la tabla 90 podemos declarar que con respecto al conocimiento del contenido, hallamos diferencias significativas relevantes en todos los ítems. Estas diferencias se dan entre la formación inicial recibida por este sector educativo y su valoración o grado de acuerdo. La puntuación obtenida en el grado de acuerdo siempre es superior.

Tabla 90: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento del contenido*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
1	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	353	-0,96	0,605	-13,713	0,000***
2	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	352	-0,96	0,655	-13,461	0,000***
3	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	353	-1,23	0,683	-14,562	0,000***
4	conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	353	-1,17	0,807	-13,896	0,000***
5	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, contruidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	353	-1,30	0,777	-14,549	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Mediante la tabla que sigue, donde se refleja el análisis de las diferencias entre formación y acuerdo, observamos que todos los ítems poseen diferencias significativas, dándose de nuevo las puntuaciones más altas en la valoración frente a la instrucción recibida con respecto al conocimiento pedagógico.

Tabla 91: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento pedagógico*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
6	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	353	-1,45	0,686	-14,733	0,000***
7	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	353	-1,27	0,657	-14,381	0,000***
8	saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	352	-1,61	0,703	-15,000	0,000***
9	saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	353	-1,32	0,727	-14,181	0,000***
10	Aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	353	-1,23	0,718	-13,966	0,000***
11	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	352	-1,29	0,776	-14,200	0,000***
12	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	352	-1,52	0,738	-14,734	0,000***
13	ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	352	-1,25	0,700	-14,065	0,000***
14	ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	352	-1,2	0,704	-13,946	0,000***
15	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	352	-1,31	0,708	-14,338	0,000***

*** $p \leq 0,01$

En cuanto al conocimiento del currículo, cuyos resultados plasmamos en la tabla 92, se aprecian de nuevo diferencias significativas en cada uno de los ítems que engloban el mencionado conocimiento.

Tabla 92: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento currículo*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
16	conocer las estructuras de las unidades didácticas	353	-1,28	0,884	-13,947	0,000***
17	saber planificar la enseñanza para el buen	353	-1,24	0,702	-14,182	0,000***

	desarrollo y entendimiento de la materia					
18	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	352	-1,23	0,829	-13,883	0,000***
19	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	353	-1,32	0,803	-14,468	0,000***
20	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	353	-1,39	0,757	-14,539	0,000***
21	utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	352	-1,39	0,814	-14,096	0,000***

*** $p \leq 0,01$

El grado de acuerdo que manifiestan los docentes de las enseñanzas profesionales es más alto que el grado de transmisión que tuvieron durante su formación inicial, en relación al conocimiento didáctico del contenido. La instrucción recibida es menor que la importancia que le otorgan a cada uno de los ítems de este conocimiento. Lo vemos reflejado en la tabla expuesta a continuación.

Tabla 93: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento didáctico del contenido*

En qué medida el profesorado debe:	Formación/Acuerdo			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. Tip.	z	p	
22	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	353	-1,38	0,711	-14,528	0,000***
23	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	352	-1,30	0,682	-14,388	0,000***
24	saber cómo temporalizar la asignatura	353	-1,23	0,704	-14,182	0,000***
25	disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	353	-1,38	0,759	-14,407	0,000***
26	construir materiales de enseñanza	353	-1,38	0,817	-14,747	0,000***
27	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	353	-1,64	0,793	-15,072	0,000***
28	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	353	-1,31	0,821	-14,163	0,000***

*** $p \leq 0,01$

En la tabla 94, referida al conocimiento que debe poseer un docente de su alumnado, existen diferencias significativas entre la preparación recibida inicialmente y la importancia que le otorgan a todas las declaraciones sobre dicho conocimiento en la misma línea que los casos anteriores.

Tabla 94: Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento del alumnado

Conocimiento del alumnado						
En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
29	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	353	-1,01	0,746	-13,210	0,000***
30	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	353	-1,13	0,769	-13,638	0,000***
31	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	352	-1,27	0,697	-14,367	0,000***
32	saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	353	-1,60	0,788	-14,916	0,000***
33	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	353	-1,33	0,825	-13,544	0,000***
34	saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	353	-1,42	0,828	-14,555	0,000***
35	promover la inclusión educativa en el aula	353	-1,46	0,837	-14,631	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Atendiendo al conocimiento del contexto, los encuestados lo valoran en mayor medida que la instrucción recibida sobre éste, dándose diferencias significativas en todos los ítems.

Tabla 95: Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento del contexto

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
36	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	353	-1,22	0,813	-13,840	0,000***
37	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	353	-0,96	0,893	-12,665	0,000***
38	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	353	-1,29	0,864	-14,367	0,000***
39	favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	353	-1,39	0,830	-14,574	0,000***
40	estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	353	-1,38	0,775	-14,355	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Este grupo de docentes de las enseñanzas profesionales otorga a la formación inicial recibida sobre los objetivos, finalidades, valores educativos y los fundamentos de la educación, menor puntuación que a la valoración sobre los ítems que configuran este conocimiento.

Tabla 96: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
41	perfeccionar continuamente sus conocimientos	353	-0,91	0,691	-12,803	0,000***
42	conocer los aspectos legales de la educación	353	-1,19	0,817	-13,866	0,000***
43	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	353	-1,06	0,691	-13,185	0,000***
44	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	353	-1,26	0,849	-14,508	0,000***
45	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	353	-1,20	0,903	-13,795	0,000***
46	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	352	-1,11	0,881	-13,452	0,000***
47	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	353	-1,07	0,846	-13,622	0,000***
48	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	353	-1,34	0,837	-14,607	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Por último, en relación al conocimiento en inteligencia emocional, este grupo de docentes vuelve a mostrar diferencias significativas entre las dos escalas, siendo la mejor puntuada la referida al acuerdo, frente a la puntuación dada sobre la preparación recibida en sus estudios previos.

Tabla 97: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas profesionales para el conocimiento en inteligencia emocional*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
49	saber de qué manera motivar al alumnado	353	-1,30	0,762	-14,175	0,000***
50	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	353	-1,47	0,793	-14,919	0,000***
51	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus	353	-1,23	0,761	-14,106	0,000***

	compañeros de trabajo					
52	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	353	-1,11	0,706	-13,421	0,000***
53	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	353	-1,31	0,768	-14,166	0,000***
54	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	352	-1,42	0,769	-14,707	0,000***
55	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	353	-1,81	0,781	-15,163	0,000***
56	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	353	-1,89	0,747	-15,493	0,000***

*** $p \leq 0,01$

2.2. Profesorado de las enseñanzas superiores

Seguimos nuestro análisis sobre las diferencias existentes en la valoración de los diferentes tipos de conocimiento, en base a las dos escalas planteadas, grado de acuerdo y formación. En esta ocasión analizamos la opinión del profesorado de las enseñanzas superiores.

Con respecto al conocimiento del contenido, cuyos resultados mostramos en la tabla 98, se obtienen diferencias significativas en todos los ítems, siendo la puntuación del grado de acuerdo superior a la puntuación sobre la instrucción recibida.

Tabla 98: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del contenido*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
1	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	112	-0,98	0,541	-7,701	0,000***
2	debe conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	112	-0,96	0,632	-7,522	0,000***
3	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	112	-1,20	0,704	-8,095	0,000***
4	conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	110	-1,11	0,845	-7,449	0,000***
5	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, contruidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	112	-1,32	0,741	-8,165	0,000***

*** $p \leq 0,01$

El grado de acuerdo que tienen los docentes de las enseñanzas superiores sobre el conocimiento pedagógico es más alto que el grado de transmisión que tuvieron durante su formación inicial, existiendo diferencias significativas para todas las declaraciones del conocimiento en cuestión. En la siguiente tabla reflejamos estos resultados.

Tabla 99: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento pedagógico*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
6	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	112	-1,25	0,677	-7,756	0,000***
7	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	112	-1,17	0,638	-8,059	0,000***
8	saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	112	-1,52	0,735	-8,282	0,000***
9	saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	112	-1,36	0,812	-8,070	0,000***
10	debe aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	112	-1,13	0,693	-7,743	0,000***
11	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	111	-1,25	0,781	-7,981	0,000***
12	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	112	-1,37	0,805	-8,037	0,000***
13	ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	112	-1,16	0,719	-7,722	0,000***
14	ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	112	-1,15	0,694	-7,897	0,000***
15	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	112	-1,22	0,715	-7,772	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Atendiendo al conocimiento del currículo, los participantes de este grupo lo valoran en mayor medida que la formación recibida sobre éste. Las diferencias significativas aparecen en todos los ítems. En la tabla que sigue mostramos los resultados correspondientes a estas diferencias.

Tabla 100: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del currículo*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
16	conocer las estructuras de las unidades didácticas	112	-1,00	1,016	-6,934	0,000***
17	saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	112	-1,00	0,753	-7,777	0,000***
18	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	111	-1,13	0,845	-7,535	0,000***
19	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	112	-1,25	0,834	-7,650	0,000***
20	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	112	-1,13	0,843	-7,316	0,000***
21	utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	112	-1,11	0,908	-7,416	0,000***

*** $p \leq 0,01$

En la tabla 101, referida al conocimiento didáctico del contenido, aparecen diferencias significativas para todos los ítems que lo conforman. La instrucción recibida es puntuada en menor grado que la importancia que le otorgan a cada afirmación.

Tabla 101: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento didáctico del contenido*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
22	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	111	-1,18	0,729	-7,622	0,000***
23	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	112	-1,06	0,713	-7,415	0,000***
24	saber cómo temporalizar la asignatura	112	-1,12	0,741	-7,682	0,000***
25	disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	112	-1,20	0,736	-7,829	0,000***
26	construir materiales de enseñanza	112	-1,13	0,845	-7,736	0,000***
27	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	112	-1,63	0,819	-8,340	0,000***
28	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	112	-1,24	0,846	-7,715	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Este grupo de docentes de las enseñanzas superiores conceden a la instrucción inicial recibida sobre el conocimiento del alumnado menor puntuación que al acuerdo

sobre cada una de las declaraciones que engloban dicho conocimiento. En la tabla que continúa se aprecia que en todos los ítems se dan diferencias significativas.

Tabla 102: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del alumnado*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
29	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	112	-0,90	0,967	-7,075	0,000***
30	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	111	-0,94	0,806	-7,176	0,000***
31	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	112	-1,04	0,713	-7,381	0,000***
32	saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	112	-1,48	0,807	-8,245	0,000***
33	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	112	-1,18	0,893	-7,414	0,000***
34	saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	112	-1,29	0,827	-7,843	0,000***
35	promover la inclusión educativa en el aula	110	-1,24	0,900	-7,530	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Mediante la tabla que sigue, en la que se muestran los resultados de las diferencias entre la formación y el grado de acuerdo, en este caso sobre el conocimiento pedagógico, para cada uno de los ítems vuelven a existir diferencias significativas, reincidiendo en puntuaciones más altas en el grado de importancia que en la preparación obtenida durante sus estudios previos.

Tabla 103: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del contexto*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
36	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	112	-0,91	0,881	7,056	0,000***
37	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	112	-0,65	0,938	-5,342	0,000***
38	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	112	-1,04	0,868	-7,489	0,000***
39	favorecer respuestas divergentes del	112	-1,22	0,877	7,838	0,000***

	alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)					
40	estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	112	-1,38	0,731	-8,299	0,000***

*** $p \leq 0,01$

En relación al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos, este sector de la enseñanza vuelve a darle puntuaciones más altas al acuerdo que a la formación recibida respecto a cada afirmación de este conocimiento, existiendo diferencias significativas en todas ellas. La tabla 104 recoge los resultados correspondientes.

Tabla 104: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
41	perfeccionar continuamente sus conocimientos	112	-0,80	0,668	-6,596	0,000***
42	conocer los aspectos legales de la educación	112	-0,89	0,906	-6,608	0,000***
43	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	112	-1,00	0,710	-7,153	0,000***
44	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	112	-0,99	0,873	-7,143	0,000***
45	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	112	-0,97	0,900	-7,275	0,000***
46	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	112	-1,01	0,892	-7,185	0,000***
47	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	112	-1,06	0,939	-7,436	0,000***
48	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	112	-1,26	0,882	-8,031	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Para terminar con la comparativa de escalas correspondiente a este profesorado, en relación al conocimiento en inteligencia emocional continuamos en la misma dinámica que en los anteriores conocimientos; existen diferencias significativas en cada uno de los ítems, puntuando más alto el acuerdo que la formación recibida. Reflejamos estos resultados mediante la siguiente tabla.

Tabla 105: *Diferencias entre formación y acuerdo del profesorado de las enseñanzas superiores para el conocimiento en inteligencia emocional*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
49	saber de qué manera motivar al alumnado	112	-1,19	0,732	-7,690	0,000***
50	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	112	-1,19	0,852	-7,748	0,000***
51	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	112	-1,19	0,770	-7,938	0,000***
52	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	112	-1,07	0,760	-7,482	0,000***
53	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	112	-1,17	0,808	-7,781	0,000***
54	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	110	-1,25	0,840	-7,748	0,000***
55	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	112	-1,88	0,820	-8,537	0,000***
56	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	112	-1,96	0,791	-8,674	0,000***

*** $p \leq 0,01$

2.3. Alumnado de las enseñanzas superiores

Concluimos los resultados sobre las diferencias en la valoración entre formación y acuerdo analizando la percepción de los alumnos de las enseñanzas superiores, muchos de los cuales serán futuros docentes de estas enseñanzas. El grado de acuerdo que declaran sobre el conocimiento del contenido es más alto que el grado de formación recibida, hecho que nos adelanta la aparición de diferencias significativas en todos los ítems. Lo mostramos en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 106: *Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del contenido*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
1	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	110	-0,85	0,645	-7,554	0,000***
2	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	110	-0,83	0,644	-7,834	0,000***
3	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a	110	-1,02	0,750	-7,710	0,000***

	su materia					
4	conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	110	-0,96	0,737	-7,491	0,000***
5	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, contruidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	110	-0,93	0,811	-7,188	0,000***

*** $p \leq 0,01$

En referencia al conocimiento pedagógico, cuyos resultados reflejamos en la tabla 107, aparecen diferencias significativas para cada una de las declaraciones que conforman el mencionado conocimiento, inclinándose las puntuaciones más altas a favor del grado de acuerdo.

Tabla 107: *Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento pedagógico*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
6	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	110	-1,28	0,770	-7,800	0,000***
7	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	110	-0,96	0,626	-7,729	0,000***
8	saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	110	-1,43	0,759	-8,237	0,000***
9	saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	110	-1,10	0,731	-7,684	0,000***
10	Aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	110	-1,05	0,730	7,500	0,000***
11	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	110	-1,04	0,808	-7,280	0,000***
12	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	110	-1,09	0,805	7,489	0,000***
13	ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	110	-0,94	0,713	-7,134	0,000***
14	ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	110	-0,91	0,713	7,364	0,000***
15	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	110	-0,65	0,753	-5,858	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Fijándonos en el conocimiento del currículo, los alumnos participantes valoran los ítems correspondientes en mayor medida que el grado de instrucción recibida sobre

este conocimiento, ante lo cual vuelven a existir diferencias significativas para todos los ítems. En la siguiente tabla se pueden observar estos resultados.

Tabla 108: *Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del currículo*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
16	conocer las estructuras de las unidades didácticas	110	-0,61	0,856	-5,147	0,000***
17	saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	110	-0,87	0,754	-7,027	0,000***
18	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	110	-0,82	0,781	-6,713	0,000***
19	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	109	-0,99	0,777	-7,343	0,000***
20	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	109	-1,07	0,797	-7,379	0,000***
21	utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	110	-0,92	0,869	-6,482	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Tal y como se desprende de los resultados recogidos en la tabla 109, los estudiantes encuestados otorgan a la preparación inicial recibida sobre el conocimiento didáctico del contenido menor puntuación que a la valoración sobre cada una de las afirmaciones que configuran dicho conocimiento.

Tabla 109: *Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento didáctico del contenido*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
22	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	110	-1,08	0,709	-7,708	0,000***
23	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	110	-0,94	0,687	-7,620	0,000***
24	saber cómo temporalizar la asignatura	109	-0,97	0,719	-7,414	0,000***
25	disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	110	-1,12	0,781	-7,540	0,000***
26	construir materiales de enseñanza	110	-1,00	0,823	-7,011	0,000***
27	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	109	-0,84	0,903	-6,218	0,000***
28	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	110	-1,08	0,840	-7,127	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Atendiendo al conocimiento del alumnado, el alumnado de las enseñanzas superiores reincide en los mismos resultados, existiendo diferencias significativas en todos los ítems y asignando mayor puntuación al grado de acuerdo que al grado de formación recibida (tabla 110).

Tabla 110: *Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del alumnado*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
29	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	110	-0,88	0,781	-6,985	0,000***
30	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	110	-1,04	0,792	-7,310	0,000***
31	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	110	-1,03	0,768	-7,736	0,000***
32	saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	110	-1,15	0,815	-7,579	0,000***
33	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	109	-1,12	0,857	-7,343	0,000***
34	saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	109	-1,17	0,853	-7,414	0,000***
35	promover la inclusión educativa en el aula	110	-0,90	0,833	-6,634	0,000***

*** $p \leq 0,01$

En la tabla 111, centrada en el conocimiento del contexto, se aprecian diferencias significativas entre la instrucción recibida y la importancia otorgada a cada una de las declaraciones sobre este conocimiento, a favor del grado de acuerdo o importancia.

Tabla 111: *Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento del contexto*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
36	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	110	-0,72	0,903	-5,518	0,000***
37	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	109	-0,66	0,933	-5,160	0,000***
38	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	110	-1,14	0,666	-7,188	0,000***
39	favorecer respuestas divergentes del	108	-1,05	0,814	-7,170	0,000***

	alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)					
40	estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	110	-1,06	0,789	-7,563	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Mediante la tabla que continua, donde se refleja el análisis de las diferencias entre formación y acuerdo con respecto al conocimiento sobre los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos, para todos los ítems existen diferencias significativas, siendo mayor la importancia asignada por los estudiantes a cada una de las declaraciones sobre dicho conocimiento que la formación recibida.

Tabla 112: Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos

En qué medida el profesorado debe:	Formación/Acuerdo			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. Tip.	z	p	
41	perfeccionar continuamente sus conocimientos	110	-1,01	0,728	-7,314	0,000***
42	conocer los aspectos legales de la educación	109	-0,73	0,832	-6,118	0,000***
43	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	109	-0,79	0,763	-6,338	0,000***
44	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	110	-0,83	0,874	-6,253	0,000***
45	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	110	-1,02	0,909	-6,734	0,000***
46	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	110	-0,81	0,883	-6,484	0,000***
47	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	110	-0,95	0,892	-7,067	0,000***
48	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	110	-1,08	0,896	-7,198	0,000***

*** $p \leq 0,01$

Concluyendo este apartado, de la tabla 113 se desprende que de nuevo existen diferencias significativas para todos los ítems relativos al conocimiento en inteligencia emocional, recayendo la puntuación más alta también sobre el grado de acuerdo frente a la instrucción recibida acerca de cada una de las afirmaciones que conforman este conocimiento.

Tabla 113: *Diferencias entre formación y acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores para el conocimiento en inteligencia emocional*

En qué medida el profesorado debe:		Formación/Acuerdo			Wilcoxon	
		N	Media	Desv. Tip.	z	p
49	saber de qué manera motivar al alumnado	110	-1,23	0,741	-8,067	0,000***
50	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	110	-1,10	0,820	-7,589	0,000***
51	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	110	-1,08	0,841	-7,481	0,000***
52	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	110	-0,83	0,768	-7,219	0,000***
53	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	110	-0,99	0,795	-7,301	0,000***
54	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	109	-0,98	0,805	-7,168	0,000***
55	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	110	-1,19	0,823	-7,572	0,000***
56	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	110	-1,21	0,822	-7,619	0,000***

*** $p \leq 0,01$

3. ANÁLISIS INFERENCIAL

Para conseguir nuestros objetivos, era necesario realizar un análisis inferencial mediante la U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, con la finalidad de comparar muestras independientes. En nuestro caso, ha permitido verificar si existen diferencias significativas en la opinión de los docentes encuestados según el sexo, la edad, los años de experiencia, el departamento al que pertenecen, el plan de estudios en el que se egresaron, y los títulos de posgrado con los que cuentan; y con respecto al alumnado, el sexo, la edad, el curso, la especialidad y la vocación profesional.

Este análisis lo planteamos desde las dos concepciones o escalas establecidas en el cuestionario: grado de acuerdo (A) y grado de formación recibida (F); teniendo en cuenta las opiniones de los tres grupos de estudio, profesorado de las enseñanzas profesionales, profesorado de las enseñanzas superiores y alumnado de las enseñanzas superiores.

3.1. Conocimiento del contenido

Para empezar con este análisis lo hacemos con el conocimiento del contenido, este abarca un total de 5 ítems (1 al 5): el conocimiento de ejemplos y aplicaciones del contenido; de las ideas y relaciones dentro de la materia y también las relaciones con otras materias afines; del paradigma que es el punto de partida de la disciplina; y la adquisición de un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad.

Las diferencias significativas que se dan para cada uno de los ítems de este conocimiento las podemos ver en la tabla 114; en ella comprobamos que todos los ítems muestran disparidad y los que mayores diferencias poseen son el 4 y el 5, que son afirmaciones sobre el conocimiento del paradigma origen de la materia y sobre la adquisición de un bagaje de contenidos interdisciplinares. Por otro lado, el mayor número de diferencias lo poseen los profesores de las enseñanzas profesionales, sobre todo con respecto al acuerdo, seguidos del alumnado de las enseñanzas superiores cuyo mayor número de discrepancias lo obtienen en el grado de formación.

Tabla 114: Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento del contenido

Ítems	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total	
	A	F	A	F	A	F		
1	conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	2	1	1	0	0	0	4
2	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	1	1	0	0	0	1	3
3	conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	1	1	0	1	1	0	4
4	conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	1	1	0	1	1	4	8
5	adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad	2	1	0	1	0	2	6
Total		7	5	1	3	2	7	25

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

En cuanto a las diferencias resultantes, según las variables descriptivas que podemos observar en la tabla 115, la que se refiere al “plan de estudios” perteneciente a los dos grupos de docentes, es la que aparece con el mayor número de discrepancias; seguida de la variable “vocación profesional”, que afecta al sector de alumnos, con un total de 5 diferencias significativas.

Tabla 115: Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del contenido para cada uno de las variables descriptivas establecidas

Variables	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
	A	F	A	F	A	F	
Sexo	0	0	0	0	0	1	1
Edad	0	0	0	0	0	1	1
Experiencia	0	0	0	0	-	-	0
Departamento	4	1	0	0	-	-	5
Plan de estudios	2	4	0	1	-	-	7
Posgrado	1	0	1	2	-	-	4
Especialidad	-	-	-	-	0	1	1
Curso	-	-	-	-	0	1	1
Vocación profesional	-	-	-	-	2	3	5

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

Seguidamente comentamos los resultados obtenidos sobre el conocimiento del contenido en la escala grado de acuerdo y grado de formación recibida en función de cada una de las variables.

Tabla 116: Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contenido del profesorado de las enseñanzas profesionales

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
1	Acuerdo	0,167	0,514	0,105	0,086*	0,871	0,050**
	Formación	0,359	0,212	0,115	0,277	0,042**	0,432
2	Acuerdo	0,291	0,506	0,127	0,045**	0,849	0,295
	Formación	0,130	0,481	0,524	0,270	0,054*	0,954
3	Acuerdo	0,651	0,502	0,968	0,033**	0,498	0,704
	Formación	0,252	0,408	0,123	0,008***	0,454	0,202
4	Acuerdo	0,208	0,907	0,685	0,205	0,100*	0,725
	Formación	0,556	0,307	0,270	0,309	0,005***	0,900
5	Acuerdo	0,916	0,950	0,807	0,023**	0,078*	0,434

Formación	0,351	0,201	0,101	0,192	0,045**	0,875
------------------	-------	-------	-------	-------	---------	-------

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Analizando al colectivo de docentes de las enseñanzas profesionales, en la tabla 116 podemos ver que con respecto al ítem 1, “conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica”, aparecen dos diferencias significativas en la escala sobre el grado de acuerdo y para las variables “departamento” y “posgrado”; y en cuanto a la formación aparece una discrepancia en función de la variable “plan de estudios”. Teniendo en cuenta el rango promedio, los docentes que pertenecen a los departamentos de Composición y Cuerda-arco (rango promedio= 204,50), y aquellos que no poseen ningún estudio de posgrado (rango promedio= 191,34), son los que más valoran esta declaración; y los que menos los miembros de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio= 146), y los titulados con el Máster en profesorado (rango promedio= 149,66). En cuanto a la escala formación, el grupo de docentes que menos ha sido formado al respecto de este ítem es el de los egresados del plan 42 (rango promedio= 127,25), frente al profesorado graduado después de 2006 (rango promedio= 205,62) que es el que más instrucción ha recibido.

En cuanto al conocimiento de las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia (ítem 2), se producen dos diferencias significativas, una en la escala del grado de acuerdo y en función de la variable “departamento” y la otra en la escala formación y para la variable “plan de estudios”. En la escala acuerdo, los docentes pertenecientes a los departamentos de Composición, con un rango promedio de 206,75, son los que mayor puntuación le otorgan; por el contrario los componentes de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara, con un rango promedio de 128, son los que menos lo han puntuado. Por otro lado, los graduados del plan 42 (rango promedio=105,50) son los que menos instrucción han recibido, frente a los escogieron la opción “otros” (rango promedio=210,25) para la variable “plan de estudios” y los egresados después de 2006 (rango promedio= 204,04), que son los que más formación han recibido sobre esta declaración.

Con respecto al ítem 3, “conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia”, aparecen dos diferencias significativas en

cada escala del cuestionario en función de la variable “departamento”. Por un lado, el profesorado perteneciente a los departamentos de Cuerda pulsada, con un rango promedio 230,62, es el que más valor le otorga a esta afirmación; en el lado opuesto se sitúan los miembros del departamento de Orquesta y Música de Cámara, con un rango promedio de 132,33. En lo tocante a la formación, los que más instrucción han recibido también han sido los docentes de los departamentos de Cuerda pulsada (rango promedio=200,21), y los que menos aquellos docentes que pertenecen a “otros” departamentos (rango promedio=107,13).

En el caso del ítem 4, “conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte”, los graduados del plan 42 (rango promedio=261) son los que mayor valor le otorgan y a la vez son los que menos formación (rango promedio=152,75) han recibido al respecto. El grupo de docentes egresados después de 1995(rango promedio=171,22) son los que en menor medida lo consideran, y los egresados después de 2006(rango promedio= 219,36) y aquellos encuestados que se graduaron en otros planes (rango promedio=233,06), son los que más formación han recibido sobre este ítem.

En lo relativo al ítem 5, los docentes pertenecientes al departamento de cuerda pulsada (rango promedio=228,64) son los que mejor valoran el adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad; y los que menos importancia le otorgan, los miembros del departamento de Orquesta y Música de cámara (rango promedio=115,75). El profesorado egresado en el “plan 42”, con un rango promedio de 252, es el que manifiesta haber recibido mayor formación sobre este ítem; a diferencia de aquellos que acabaron sus estudios en el plan 66, con un rango promedio 174,29, que son los que menos instrucción han recibido.

Tabla 117: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contenido del profesorado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
1	Acuerdo	0,061	0,867	0,166	0,898	0,840	0,001***
	Formación	0,199	0,643	0,539	0,215	0,480	0,408

2	Acuerdo	0,761	0,342	0,241	0,602	0,686	0,821
	Formación	0,188	0,224	0,359	0,295	0,388	0,431
3	Acuerdo	0,133	0,871	0,374	0,369	0,658	0,720
	Formación	0,185	0,642	0,257	0,135	0,007***	0,604
4	Acuerdo	0,157	0,418	0,266	0,270	0,236	0,831
	Formación	0,102	0,650	0,269	0,625	0,366	0,015**
5	Acuerdo	0,454	0,106	0,825	0,298	0,362	0,379
	Formación	0,196	0,812	0,184	0,273	0,156	0,016**

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Fijándonos en la tabla 117, que nos muestra los resultados del grupo de docentes de las enseñanzas superiores, con respecto al ítem 1, “conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica”, se da una diferencia significativa en la escala grado de acuerdo y para la variable “posgrado”. Basándonos en el rango promedio, los docentes que poseen el Máster en profesorado (rango promedio= 58,22) o bien otras titulaciones de posgrado (rango promedio=59,22), son los que más valor le otorgan a este ítem; los que menos, aquellos encuestados que no poseen ninguna titulación de posgrado (rango promedio=41).

Los egresados después de 2006 (rango promedio=69,55) y los graduados en “otros” planes de estudio (rango promedio=87,06) son los que han recibido más formación con respecto al conocimiento de las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia (ítem 3). Los que menos instruidos han estado en lo referente a esta afirmación, han sido los egresados después de 1995(rango promedio=49).

En lo concerniente al ítem 4, aparece una diferencia significativa que en la escala sobre la formación recibida y para la variable “posgrado”. Los titulados con el CAP, con un rango promedio de 81,72, son los más instruidos en el conocimiento del paradigma punto de partida de la materia que se imparte; los que menos formados al respecto, los titulados con el Máster del profesorado. En el ítem 5, “adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad”, también obtenemos discrepancia en cuanto a la formación, obteniéndose resultados muy similares al ítem 4.

Tabla 118: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contenido del alumnado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Especialidad	Curso	Vocación profesional
1	Acuerdo	0,765	0,806	0,875	0,516	0,105
	Formación	0,451	0,627	0,345	0,340	0,173
2	Acuerdo	0,962	0,859	0,276	0,507	0,403
	Formación	0,546	0,733	0,520	0,636	0,100*
3	Acuerdo	0,436	0,786	0,922	0,502	0,001***
	Formación	0,285	0,704	0,976	0,870	0,248
4	Acuerdo	0,730	0,899	0,522	0,974	0,092*
	Formación	0,017**	0,326	0,067*	0,019**	0,011**
5	Acuerdo	0,802	0,117	0,517	0,138	0,337
	Formación	0,808	0,063*	0,329	0,247	0,071*

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Las diferencias significativas del alumnado de las enseñanzas superiores las vemos en la tabla 118. El ítem 1 no posee ninguna discrepancia, la primera aparece en el ítem 2, “conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia”, y se origina en la escala sobre la formación recibida y en función de la variable “vocación profesional”. Justificándonos en los resultados del rango promedio, el alumnado que escogió la opción “otros” (rango promedio=81,50) es el que ha recibido mayor formación al respecto, seguido de los futuros interpretes; y por último, los estudiantes que quieren encaminar su vida profesional hacia la enseñanza, con un rango promedio de 52,50.

Tanto en el ítem 3, “conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia”, como en el ítem 4, “conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte”, obtenemos una diferencia significativa en la escala grado de acuerdo y para la variable “vocación profesional”. Los encuestados con la opción “otros” son los que más valor le otorgan, seguidos de los futuros docentes y los que menos importancia le dan a esta declaración son los estudiantes que pretenden dedicarse a la interpretación.

En lo relativo al ítem 4, además de la diferencia ya comentada, también se obtiene otras cuatro en la escala formación recibida y en función de las variables “sexo”,

“especialidad”, “curso” y “vocación profesional”. Los estudiantes varones (rango promedio=62,63), el alumnado perteneciente a Musicología (rango promedio=102,50), y los alumnos que escogieron la opción “otros” tanto en la variable “curso” (rango promedio=94,50), como en la variable “vocación profesional” (rango promedio=90,50), son los que han recibido mayor formación; en el otro extremo se encuentran las alumnas (rango promedio=48,14), los estudiantes de Producción y gestión (rango promedio=36); los que se encuentran en 4º curso (rango promedio=47,39) y los futuros docentes de estas enseñanzas (rango promedio=51,08).

El alumnado que pertenece al ámbito de edad de 29 a 32, con un rango promedio de 71,71, es el más formado con respecto a la adquisición de un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad (ítem 5); los menos instruidos en este aspecto son los que tienen edades entre los 33 y 42 años (rango promedio=49,17). Con respecto a este mismo ítem, el alumnado encuestado que ha seleccionado la opción “otros” (rango promedio=79,13), para la variable “vocación profesional” es el que más preparación ha recibido, seguido de los alumnos de interpretación, y en último lugar los futuros docentes de estas enseñanzas (rango promedio=51,74).

3.2. Conocimiento pedagógico

Siguiendo con el orden que establecimos en el cuestionario, continuamos con los resultados obtenidos en el análisis inferencial con respecto al conocimiento pedagógico. Este conocimiento está formado por 10 ítems (6 al 15): reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla; saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza; saber actuar ante el fracaso de sus alumnos y saber guiar el trabajo en grupo; aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos; permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido; saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza; ser un facilitador del aprendizaje de los estudiantes y del suyo propio; ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo, y manejar la conducta del

alumnado; y dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial.

En la Tabla 119 plasmamos el número de diferencias significativas resultantes de cada uno de los ítems. Son varios ítems los que muestran un total de 6 discrepancias, los ítems 6, 9, 10, 11 y 13. El mayor número de diferencias aparece en la escala formación del profesorado de enseñanzas profesionales, con un total de 18; seguido por el alumnado de las enseñanzas superiores con 8 discrepancias también con respecto formación recibida. El colectivo de docentes de las enseñanzas superiores es el que posee menos diferencias significativas.

Tabla 119: Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento pedagógico

	ítems	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
		A	F	A	F	A	F	
6	reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	0	2	1	0	1	2	6
7	saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	0	3	0	0	0	0	3
8	saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	1	1	0	0	1	1	4
9	saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	1	3	0	0	0	2	6
10	aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	1	2	0	0	1	2	6
11	permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	1	3	0	1	1	0	6
12	saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	1	2	0	0	0	1	4
13	ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	1	2	1	0	2	0	6
14	ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	0	0	0	0	1	0	1
15	dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	0	0	1	1	0	0	2
Total		6	18	3	2	7	8	

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

Fijándonos en la tabla 120, la variable más determinante, sobre todo para el grupo de docentes de las enseñanzas profesionales, es la que se refiere al plan de estudios. Mientras que la variable más influyente para el colectivo del profesorado de las enseñanzas superiores, es la relativa a la titulación de posgrado. Para los estudiantes la más significativa vuelve a ser la concerniente a su vocación profesional.

Tabla 120: Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del pedagógico para cada uno de las variables descriptivas establecidas

Variables	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
	A	F	A	F	A	F	
Sexo	0	1	0	1	0	1	3
Edad	0	2	0	0	0	2	4
Experiencia	0	6	0	0	-	-	6
Departamento	4	1	0	0	-	-	5
Plan de estudios	0	8	0	1	-	-	9
Posgrado	2	0	0	3	-	-	5
Especialidad	-	-	-	-	3	0	3
Curso	-	-	-	-	0	3	3
Vocación profesional	-	-	-	-	4	2	6

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

Exponemos los resultados obtenidos con respecto al conocimiento pedagógico.

Tabla 121: Contraste de diferencias sobre el conocimiento pedagógico del profesorado de las enseñanzas profesionales

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
6	Acuerdo	0,803	0,651	0,241	0,727	0,811	0,185
	Formación	0,050**	0,319	0,236	0,291	0,020**	0,321
7	Acuerdo	0,947	0,969	0,743	0,367	0,921	0,374
	Formación	0,640	0,479	0,033**	0,087*	0,018**	0,279
8	Acuerdo	0,937	0,978	0,969	0,491	0,925	0,088*
	Formación	0,811	0,149	0,102	0,237	0,070**	0,171
9	Acuerdo	0,553	0,401	0,228	0,046**	0,701	0,465
	Formación	0,638	0,065*	0,001***	0,134	0,046**	0,321
10	Acuerdo	0,558	0,492	0,984	0,094*	0,793	0,473
	Formación	0,447	0,104	0,001***	0,653	0,065*	0,148
11	Acuerdo	0,957	0,297	0,760	0,693	0,786	0,092*
	Formación	0,639	0,100*	0,018**	0,326	0,005***	0,273

12	Acuerdo	0,621	0,617	0,353	0,041**	0,816	0,939
	Formación	0,145	0,424	0,019**	0,447	0,086*	0,513
13	Acuerdo	0,266	0,807	0,922	0,002***	0,816	0,947
	Formación	0,622	0,393	0,044**	0,272	0,086*	0,174
14	Acuerdo	0,922	0,443	0,148	0,537	0,507	0,774
	Formación	0,894	0,396	0,412	0,255	0,129	0,554
15	Acuerdo	0,265	0,732	0,335	0,183	0,339	0,695
	Formación	0,224	0,599	0,246	0,942	0,213	0,901

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Observando al sector de docentes de las enseñanzas profesionales (tabla 121), el primer ítem donde aparecen diferencias significativas en la escala sobre el grado de formación, es el número 6. En lo concerniente a este ítem, teniendo en cuenta el rango promedio, podemos decir que las profesoras (rango promedio=188,42) y los egresados después de 1995 (rango promedio=213,03), son los que más instrucción han recibido sobre la reflexión de la actuación docente y su posterior evaluación; y al contrario, los que menos formación han recibido han sido los docentes varones (rango promedio=167,85), y el profesorado que terminó sus estudios en el plan 42 (rango promedio=87,27).

En lo relativo al ítem 7, “saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza”, se obtienen diferencias significativas en función de tres variables, “experiencia”, “departamento” y “plan de estudios”, y todas ellas en la escala formación recibida. Los que más formación han recibido sobre esta afirmación han sido los docentes con un ejercicio profesional entre 1 y 10 años (rango promedio=199,72), los miembros de los departamentos de Lenguaje musical y Coro (rango promedio=207,91), y los egresados después de 2006 (rango promedio=205,72); y los que menos, el profesorado que posee una experiencia de 21 a 30 años (rango promedio=159,43), aquellos que seleccionaron la respuesta “otros” (rango promedio=127,18) en la variable “departamento”, y los graduados en el plan 42 (rango promedio=113,50).

En cuanto al ítem 8, “el profesorado ha de saber actuar ante el fracaso de sus alumnos”, se producen dos discrepancias, una en la escala grado de acuerdo y para la variable “posgrado” y otra en la escala sobre el grado de formación y para la variable

“plan de estudios”. El grupo que más valora esta afirmación es el profesorado que no posee ningún estudio de posgrado (rango promedio=195,88); y en el lado opuesto se encuentran los docentes que realizaron los estudios del CAP (rango promedio=168,48). Por otro lado, los encuestados más formados en este aspecto son aquellos que se graduaron después de 1995 (rango promedio=200,91); y los que menos los egresados del plan 42 (rango promedio=114).

En relación a la afirmación de que el docente debe saber guiar el trabajo en grupo de los estudiantes (ítem 9), observamos cuatro discrepancias, una de ellas en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento”, y las otras tres en la escala formación recibida y en función de las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. Por un lado, los docentes que pertenecen al departamento de Cuerda pulsada, con un rango promedio de 219,43, son los que más valor le otorgan a esta declaración, frente a los que escogieron la opción “otros” en la variable “departamento” que son los que menos relevancia le dan a este ítem. Por otro lado, los que más instrucción han recibido han sido los docentes con menos de 30 años (rango promedio=172,02), los egresados después de 1995 (rango promedio=207,13), y también el profesorado con una experiencia entre 31 y 40 años (rango promedio=202,48). Los grupos menos formados al respecto de esta cuestión son los docentes de 51 a 60 años (rango promedio=161,43), los graduados en el plan 42 (rango promedio=86,25), y los que poseen una experiencia entre 21 a 30 años (rango promedio=145,77).

En lo concerniente al ítem 10, aparecen tres diferencias significativas, una en la escala grado de acuerdo y otras dos en la escala sobre la formación. En cuanto al acuerdo, vuelven a ser los miembros del departamento de cuerda, con un rango promedio 199,88 los que más valoran el aceptar y estimular la autonomía y la iniciativa del alumnado; y los que menos importancia le otorgan son los docentes que escogieron la opción “otros” en la variable “departamento”, con un rango promedio de 155,43. Conforme al grado de formación, el conjunto de docentes que más instrucción ha recibido en esta cuestión son los egresados después de 1995 (rango promedio=203,09), y los que poseen una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=202,48); los que menos formación han recibido son los graduados del plan 42 (rango promedio=119,50) y los que llevan ejerciendo de 21 a 30 años (rango promedio=145,50).

Con respecto al ítem 11, “permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido”, se dan varias discrepancias. En la escala grado de acuerdo, el profesorado que escogió la opción “otros” en la variable “posgrado”, con un grado promedio de 193,13, es el que más relevancia le otorga a este ítem; frente a los que poseen el Máster del profesorado, con un promedio de 162,22, que son los que menos valor le dan. En referencia al grado de formación, los que más instrucción han recibido al respecto son el grupo de encuestados con una edad comprendida entre los 30 a 40 años (rango promedio=195,88), los que escogieron la opción “otros” (rango promedio=246,63) para la variable “plan de estudios”, y los que poseen una experiencia entre 31 y 40 años (rango promedio=203,85); y en el otro extremo se encuentran el profesorado con más de 60 años (rango promedio=146,25), los egresados del plan 42 (rango promedio=108,25), y los que llevan ejerciendo la docencia entre 21 y 30 años (rango promedio=152,93).

En lo relativo a la declaración sobre el conocimiento de la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza (ítem 12), resultan tres diferencias significativas. Una de ellas se produce en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento”, y las otras dos en la escala formación recibida y en función de las variables “experiencia” y “plan estudios”. Los miembros pertenecientes a Cuerda-pulsada (rango promedio=204,86) son los que le conceden mayor valor a este ítem, y los que menos los encuestados que seleccionaron la opción “otros” (rango promedio=140,63) en la variable “departamento”. En lo tocante a la formación recibida, los docentes con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=214,58) y los egresados del plan 42 (rango promedio=222,75), son los que más instrucción ha recibido sobre este aspecto; y los que menos, el profesorado con una experiencia de 21 a 30 años (rango promedio=154,93) y los graduados en el plan 66 (rango promedio=168,08).

El ítem 13, “ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio”, también obtiene tres discrepancias, una en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento” y las otras dos en la escala sobre la formación recibida y en función de las variables “experiencia” y “plan de estudios”. La mayor valoración de esta afirmación la declaran los miembros correspondientes a los departamentos de Cuerda-pulsada, con un rango promedio de 205,69; y los departamentos que menos importancia le otorgan

son los de Orquesta y Música de cámara, con un rango promedio de 97,67. En relación al grado de formación, los docentes que han recibido más formación son los que escogieron la opción “otros” (rango promedio=214,75) en la variable “plan de estudios”, y el profesorado con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=196,43); los que menos instrucción han recibido son los egresados del plan 42 (rango promedio=115,50) y los docentes con un ejercicio profesional de 21 a 30 años (rango promedio=155,11).

Tabla 122: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento pedagógico del profesorado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
6	Acuerdo	0,883	0,750	0,394	0,971	0,507	0,049**
	Formación	0,221	0,991	0,760	0,379	0,178	0,588
7	Acuerdo	0,703	0,728	0,660	0,841	0,374	0,181
	Formación	0,111	0,939	0,807	0,201	0,162	0,838
8	Acuerdo	0,536	0,813	0,950	0,738	0,872	0,137
	Formación	0,329	0,902	0,334	0,154	0,227	0,702
9	Acuerdo	0,952	0,496	0,569	0,512	0,949	0,301
	Formación	0,444	0,992	0,884	0,935	0,798	0,971
10	Acuerdo	0,537	0,806	0,984	0,723	0,606	0,390
	Formación	0,376	0,820	0,998	0,200	0,141	0,846
11	Acuerdo	0,276	0,963	0,228	0,810	0,554	0,527
	Formación	0,788	0,457	0,762	0,982	0,009***	0,135
12	Acuerdo	0,123	0,258	0,537	0,460	0,504	0,550
	Formación	0,663	0,356	0,913	0,926	0,300	0,102
13	Acuerdo	0,947	0,921	0,297	0,294	0,633	0,074*
	Formación	0,587	0,107	0,468	0,497	0,192	0,208
14	Acuerdo	0,612	0,400	0,470	0,199	0,287	0,122
	Formación	0,403	0,604	0,587	0,921	0,174	0,433
15	Acuerdo	0,628	0,879	0,694	0,333	0,299	0,065*
	Formación	0,035**	0,420	0,586	0,577	0,040	0,355

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Continuando con el colectivo del profesorado de las enseñanzas superiores, atendiendo a la tabla 122, la primera discrepancia se da en el ítem 6 en la escala grado de acuerdo y en la variable “Posgrado”. Los docentes con la titulación del Máster del

profesorado (rango promedio=59,02) son los que más valoran que se debe reflexionar sobre la propia actuación y evaluarla, frente a los que no poseen ninguna titulación de posgrado (rango promedio=43,50) que son los que menos importancia le otorgan.

En cuanto al ítem 11, “permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido”, aparece una diferencia significativa en base a la formación recibida y en la variable “plan de estudios”. De esta forma, los docentes más formados en esta cuestión son aquellos que escogieron la opción “otros” (rango promedio=89,25) como plan de estudios, y los menos instruidos los egresados del plan 66(rango promedio=51,68).

Con respecto a la afirmación de que el profesorado debe ser un facilitador del aprendizaje (ítem 13), también se manifiesta una diferencia significativa en La escala grado de acuerdo y para la variable “posgrado”. Los titulados con el CAP (rango promedio=65,50) son los que más valoran este aspecto, frente al grupo de docentes sin ninguna titulación de posgrado (rango promedio=45,86) que son los que menos importancia le otorgan.

El ítem 15, “dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial”, posee dos discrepancias, una en la escala grado de acuerdo y para la variable “posgrado”, y la otra en la escala sobre la formación recibida y en función de la variable “sexo”. Esta declaración es más valorada por los titulados con el Máster del profesorado (rango promedio=62,30), y en el lado opuesto, por el conjunto de encuestados que no posee ningún estudio de posgrado (rango promedio=44,86). En el caso de la formación recibida, son las profesoras las mayor instrucción han recibido al respecto, con un rango promedio de 64,52.

Tabla 123: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento pedagógico del alumnado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Especialidad	Curso	Vocación profesional
6	Acuerdo	0,411	0,888	0,043**	0,461	0,127
	Formación	0,513	0,061*	0,916	0,065*	0,253
7	Acuerdo	0,613	0,846	0,243	0,137	0,304

	Formación	0,198	0,381	0,536	0,423	0,486
8	Acuerdo	0,345	0,768	0,553	0,590	0,019**
	Formación	0,257	0,232	0,871	0,230	0,052*
9	Acuerdo	0,903	0,949	0,248	0,531	0,152
	Formación	0,189	0,087*	0,862	0,059*	0,335
10	Acuerdo	0,519	0,618	0,647	0,499	0,024**
	Formación	0,025**	0,848	0,424	0,081*	0,817
11	Acuerdo	0,845	0,765	0,086*	0,771	0,386
	Formación	0,507	0,872	0,488	0,376	0,362
12	Acuerdo	0,807	0,982	0,506	0,378	0,212
	Formación	0,245	0,679	0,958	0,607	0,014**
13	Acuerdo	0,864	0,854	0,071*	0,498	0,081*
	Formación	0,277	0,508	0,409	0,102	0,781
14	Acuerdo	0,375	0,832	0,435	0,994	0,013**
	Formación	0,559	0,168	0,937	0,105	0,231
15	Acuerdo	0,742	0,888	0,147	0,854	0,277
	Formación	0,422	0,415	0,860	0,988	0,463

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Para finalizar con el conocimiento pedagógico, lo hacemos con el sector del alumnado de las enseñanzas superiores (tabla 123). En lo relativo al ítem 6, “el docente debe reflexionar sobre la propia actuación y evaluarla”, se obtienen tres diferencias significativas, una en la escala grado de acuerdo y las otras dos en la escala sobre el grado de formación. Atendiendo al grado de acuerdo, la discrepancia afecta a la especialidad, siendo los estudiantes de Producción y gestión musical y Musicología (rango promedio=7), los que valoran en mayor grado este ítem; y los que menos el alumnado de la especialidad de Composición y/o Dirección (rango promedio=28,35). Centrándonos en la formación recibida, con respecto a esta afirmación se ven afectadas dos variables, la edad y el curso. Por un lado, el alumnado de 17 a 20 años y el de 29 a 32, ambos con un rango promedio de 66,96, los estudiantes que seleccionaron la opción “otros” en la variable “curso” (rango promedio=82,83), son los que más instrucción han recibido en este aspecto; en contraposición se sitúan, los estudiantes de 21 a 24 años (rango promedio=46,43) y el alumnado de 4º curso (rango promedio=44,66).

En lo concerniente a los ítems 8, 10, 13 y 14, cada uno de ellos obtiene una diferencia significativa en la escala grado de acuerdo y para la variable “vocación profesional”, y el resultado es muy similar. Teniendo presente los rangos promedios, las puntuaciones más altas en todos estos ítems las otorgan los estudiantes que escogieron la opción “otros”, seguidos de los futuros docentes de la música y por último, el alumnado que pretende encaminar su vida profesional hacia la interpretación.

Algo parecido ocurre con los ítems 8, 9 y 12 pero en la escala formación recibida y de nuevo para la variable “vocación profesional”. El orden de instrucción recibida de más a menos con respecto a los tres ítems se establece de la siguiente manera, primero el alumnado que seleccionó la respuesta “otros”, seguido de los próximos intérpretes, y en último lugar, y por lo tanto los que manifiestan haber recibido menos formación, los estudiantes que quieren dedicarse a la docencia.

Volviendo al ítem 9, “saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos”, se originan dos diferencias más en la escala grado de formación y esta vez en función de las variables “edad” y “curso”. El alumnado entre 17 y 20 años (rango promedio=66,75), y los que escogieron la opción “otros” (rango promedio=87,67) en la variable “curso”, son los mayor formación han recibido sobre esta afirmación; frente a los de más edad, de 33 a 42 años (rango promedio=41,67), y los estudiantes que cursan 3º (rango promedio=46,26) que son los menos instrucción han recibido.

Ante la cuestión sobre aceptar y también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos (ítem 10), podemos ver también reflejadas dos discrepancias más, en la escala grado de formación recibida y para las variables “sexo” y “curso”. Los alumnos varones (rango promedio=61,38) junto con el alumnado que escogió la opción “otros”(rango promedio=91,50) en la variable curso son los que más formación han recibido; al contrario de las alumnas (rango promedio=48,45) y los estudiantes de 4º curso (rango promedio=46,40).

Tanto en el ítem 11, “permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido”, como en el ítem 13, “el profesorado debe ser un facilitador del aprendizaje”, aparece una diferencia significativa en la escala grado de acuerdo y para la variable “especialidad”, y con

resultados similares. Los estudiantes que mejor valoran estos ítems son los de Producción y gestión musical; y los que menos los de Composición y/o Dirección.

3.3. Conocimiento del currículo

El siguiente conocimiento que vamos a indagar es el referido al currículo, este conocimiento lo conforman 6 ítems (16 al 21): conocer las estructuras de las unidades didácticas; saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia; conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje; conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado; conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos; y utilizar las adaptaciones curriculares en el aula.

La Tabla 124, refleja el número de diferencias significativas que se manifiestan para cada ítem. Los ítems que mayor número de discrepancias poseen son el número 16 y el número 19, con 10 diferencias cada uno. Por otro lado, el colectivo que mayor número de diferencias obtiene es el del profesorado de las enseñanzas profesionales, con un total de 10 diferencias en cuanto a la formación. Los docentes de las enseñanzas superiores, poseen 8 discrepancias en cada una de las escalas (acuerdo y formación). Y el alumnado de las enseñanzas superiores ostenta la mayor cantidad de diferencias significativas en la escala grado de formación.

Tabla 124: Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento currículo

	ítems	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
		A	F	A	F	A	F	
16	conocer las estructuras de las unidades didácticas	2	2	2	2	0	2	10
17	saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	2	1	0	2	1	0	6
18	conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2	3	2	1	1	0	9
19	conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	3	1	1	1	1	3	10
20	conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	0	2	1	1	1	0	5

21	utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	0	1	2	1	1	3	8
Total		9	10	8	8	5	8	

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

Prosiguiendo con el análisis, y atendiendo a la tabla 125, la variable más determinante en cuanto al número de discrepancias ha sido la referida al departamento, con 11 diferencias significativas, seguida de la variable “sexo” con 10 discrepancias.

Tabla 125: Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del currículo para cada uno de las variables descriptivas establecidas

Variables	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
	A	F	A	F	A	F	
Sexo	3	1	1	3	0	2	10
Edad	1	0	3	0	0	3	7
Experiencia	0	3	2	0	-	-	5
Departamento	4	5	2	0	-	-	11
Plan de estudios	1	1	0	5	-	-	7
Posgrado	0	0	0	0	-	-	0
Especialidad	-	-	-	-	0	0	0
Curso	-	-	-	-	0	3	3
Vocación profesional	-	-	-	-	5	0	5

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

A continuación vemos los resultados obtenidos sobre el conocimiento del currículo en cada uno de los colectivos participantes.

Tabla 126: Contraste de diferencias sobre el conocimiento del currículo del profesorado de las enseñanzas profesionales

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
16	Acuerdo	0,129	0,064*	0,106	0,004***	0,315	0,747
	Formación	0,026**	0,422	0,159	0,003***	0,129	0,288
17	Acuerdo	0,015**	0,393	0,205	0,029**	0,797	0,373
	Formación	0,195	0,744	0,565	0,093*	0,396	0,654
18	Acuerdo	0,059*	0,701	0,945	0,027**	0,517	0,710
	Formación	0,667	0,206	0,006***	0,098*	0,022**	0,706
19	Acuerdo	0,079*	0,668	0,720	0,074*	0,021**	0,369
	Formación	0,685	0,164	0,101	0,061*	0,288	0,523
20	Acuerdo	0,147	0,864	0,884	0,103	0,698	0,109

	Formación	0,974	0,321	0,027**	0,019**	0,137	0,242
21	Acuerdo	0,318	0,213	0,541	0,207	0,362	0,494
	Formación	0,540	0,784	0,039**	0,209	0,246	0,315

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Enfocando nuestra atención hacia el profesorado de las enseñanzas profesionales (tabla 126), con respecto al ítem 16, “conocer las estructuras de las unidades didácticas”, aparecen cuatro diferencias significativas, dos en la escala grado de acuerdo y para las variables “edad” y “departamento”, y las otras dos en la escala sobre la formación recibida y en función de las variables “sexo” y “departamento”. Basándonos en los rangos promedios, el profesorado con más de 60 años (rango promedio=217,17) y los miembros de los departamentos de cuerda pulsada (rango promedio=220,24), son los que más valoran este ítem; y los que menos importancia le otorgan, son los docentes de menos de 30 años (rango promedio=138,96) y el profesorado pertenecientes al departamento de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=129,25). Atendiendo a la formación recibida, las profesoras (rango promedio=189,79) y los docentes miembros de los departamentos de Lenguaje musical y Coro (rango promedio=230,74), son los que más formación han recibido sobre esta cuestión, y los que menos, los docentes varones (rango promedio=166,75) y el profesorado que escogió la opción “otros” (rango promedio=142,78) en la variable “departamento”.

En el caso del ítem 17, “saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia”, se obtienen tres discrepancias, dos de ellas en la escala grado de acuerdo y para las variables “sexo” y “departamento”, y la otra restante se da en la escala formación recibida y en la variable “departamento”. En relación al grado de acuerdo, las docentes (rango promedio=188,18) y el profesorado perteneciente al departamento de Cuerda pulsada (rango promedio=213,71) le concede la mayor puntuación a este ítem, y los que menos lo puntúan, los docentes varones (rango promedio=168,05) y los miembros de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=135). Según la formación recibida, el profesorado perteneciente a los departamentos de Lenguaje musical y Coro, con un rango promedio de 217, ha sido muy formado al respecto, frente al grupo de encuestados que seleccionó la opción “Otros” en esta misma variable, que son los menos instrucción han recibido.

Cinco diferencias significativas aparecen con respecto a la cuestión sobre el conocimiento de procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18), dos de ellas en la escala grado de acuerdo y para las variables “sexo” y “departamento”, y las restantes tienen que ver con la escala grado de formación recibida y se manifiestan en función de las variables “experiencia”, “departamento” y “plan de estudios”. En el caso del grado de acuerdo, las profesoras (rango promedio=187,18) y los miembros de los departamentos de Cuerda pulsada (rango promedio=214,62) le concede la mayor puntuación a esta afirmación; y los que menos importancia le otorgan son los docentes varones (rango promedio=168,84) y el profesorado de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=123,92). En la escala formación recibida, el profesorado con una experiencia entre 31 y 40 años (rango promedio=211,35), los miembros de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=213,75) y los egresados en el plan 42 (rango promedio=213,75), son los que han recibido más formación sobre esta declaración; y en el lado opuesto, aquellos que poseen una experiencia de 21 a 30 años (rango promedio=154,51), y el profesorado que escogió la opción “otros” tanto en la variable “departamento” (rango promedio=130,28), como en la variable “plan de estudios” (rango promedio=166,25).

En la declaración sobre el conocimiento de distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado (ítem 19), se obtienen cuatro discrepancias, tres en la escala grado de acuerdo y en función de las variables “sexo”, “departamento” y “plan de estudios”, y la cuarta en la escala grado de formación y en función de la variable “departamento”. En la escala grado de acuerdo, las profesoras (rango promedio=186,70), los docentes de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=216,60), y los egresados en el plan 42 (rango promedio=269), son los que han puntuado más alto este ítem; y en contraposición se sitúan los docentes varones (rango promedio=169,23), y el profesorado que escogió la opción “otros” tanto en la variable “departamento” (rango promedio=138,38), como en la variable “plan de estudios” (rango promedio=127,94). Con respecto al grado de formación recibida, el profesorado perteneciente a los departamentos de Cuerda y Música de Cámara, con un rango promedio de 218, son los que más instrucción han recibido al respecto y los encuestados

que optaron por la respuesta “otros”, con un rango promedio de 132,10, son los que menos formación han recibido en este ítem.

En el ítem 20, “conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos”, sólo se dan dos diferencias significativas en la escala sobre el grado de formación recibida y para las variables “experiencia” y “departamento”. El profesorado que lleva ejerciendo entre 31 y 40 años (rango promedio=208,70), y los pertenecientes a los departamentos de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=223,83), son los que más formación han recibido sobre este ítem, frente a los docentes con una experiencia de 21 a 30 años (rango promedio=155,43), y el profesorado que selecciono la opción “otros” (rango promedio=121,73) en la variable “departamento”, que han sido los menos instruidos al respecto.

Dos discrepancias en la escala formación recibida, y en función de las variable “experiencia” y “departamento” son las obtenidas por el ítem 21. El profesorado con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=209,90), junto con los miembros del departamento de piano (rango promedio=199,20), han sido los más formados en la utilización de las adaptaciones curriculares en el aula, como contrapartida se encuentran los docentes con un ejercicio profesional de 21 a 30 años (rango promedio=160,91), y los encuestados que seleccionaron la respuesta “otros (rango promedio=138,15)” en la variable departamento.

Tabla 127: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento del currículo del profesorado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
16	Acuerdo	0,024**	0,065*	0,180	0,175	0,780	0,572
	Formación	0,063*	0,783	0,914	0,362	0,018**	0,490
17	Acuerdo	0,764	0,147	0,288	0,702	0,837	0,188
	Formación	0,073*	0,721	0,548	0,738	0,034**	0,723
18	Acuerdo	0,499	0,031**	0,008***	0,143	0,479	0,454
	Formación	0,370	0,956	0,968	0,945	0,081*	0,704
19	Acuerdo	0,771	0,266	0,013**	0,616	0,918	0,645
	Formación	0,679	0,977	0,277	0,967	0,005***	0,443

20	Acuerdo	0,186	0,537	0,420	0,099**	0,983	0,671
	Formación	0,071*	0,745	0,977	0,688	0,607	0,183
21	Acuerdo	0,218	0,072*	0,245	0,051*	0,722	0,713
	Formación	0,517	0,794	0,395	0,362	0,043**	0,562

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Desde la perspectiva del profesorado de las enseñanzas superiores, y fijándonos en los datos que aparecen en la tabla 127, podemos decir que el ítem 16, “conocer las estructuras de las unidades didácticas”, posee cuatro discrepancias, dos en la escala grado de acuerdo y para las variables “sexo” y “edad” y las otras dos en la escala formación recibida y en función de las variables “sexo” y “plan de estudios”. Por un lado las docentes (rango promedio=64,74) y el profesorado con una edad comprendida entre los 51 y 60 años (rango promedio=64,81), son los que más valoran este ítem; y por otro lado, el profesorado varón (rango promedio=51,56) y los docentes menores de 30 años (rango promedio=43,02), son los que menos valoran esta declaración. Cambiando a la escala grado de formación, las profesoras (rango promedio=63,58) y los docentes que seleccionaron la opción “otros” (rango promedio=87,88) en la variable “plan de estudios”, son los que han recibido más instrucción sobre este ítem; y los docentes varones (rango promedio=52,25) y los egresados del plan 66 (rango promedio=52,04) los que menos.

En lo relativo al ítem 17, “saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia”, se obtienen dos diferencias significativas en cuanto a la escala grado de formación recibida y para las variables “sexo” y “plan de estudios”. Las profesoras (rango promedio=63,32) y los encuestados con la opción “otros” (rango promedio=85,06) en la variable “plan de estudios” son los que más instrucción han recibido sobre esta afirmación, frente a los docentes varones (rango promedio=52,41) y los graduados después de 2006 (rango promedio=43,64) que son los que menos formación recibieron.

Un total de tres diferencias significativas se dan en la cuestión sobre el conocimiento de procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18), dos de ellas afectan a la escala grado de acuerdo y en función de las variables “edad”

y “experiencia”, y la otra en la escala grado de formación recibida y para la variable “plan de estudios”. En el caso del grado de acuerdo los mayores de 60 años (rango promedio=81) y el profesorado con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=68,63), le conceden la mayor puntuación a esta afirmación; y los que menos importancia le otorgan son los docente entre 41 y 50 años de edad (rango promedio=48,79) y los que poseen una experiencia entre 11 y 20 años (rango promedio=41,85). En la escala formación recibida, los encuestados que seleccionaron la opción “otros” (rango promedio=82,12) en la variable “plan de estudios” son los que han recibido más formación sobre esta declaración, y los que han sido menos instruidos los egresados del plan 66, con un rango promedio de 52,96.

En la cuestión sobre el conocimiento de distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado (ítem 19), se obtienen dos discrepancias, una en el grado de acuerdo y en función de la variable “experiencia”, y la otra en relación al grado de formación y con respecto a la variable “plan de estudios”. En la escala grado de acuerdo, los docentes con una experiencia entre los 31 y 40 años, con rango promedio de 65,03, son los que han puntuado más alto este ítem; los que menos puntuación le han otorgado son los que llevan ejerciendo la profesión entre 11 y 20 años, con un rango promedio de 42,71. Con respecto al grado de formación recibida, los participantes que escogieron la opción “otros” (rango promedio=90,13) en la variable “plan de estudios” son los que han recibido más formación sobre esta declaración, y los menos instruidos, los graduados después del 1995 (rango promedio=47,30).

En lo concerniente al ítem 20, “conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos”, se dan dos diferencias significativas, una con respecto al grado de acuerdo y para la variable “departamento”, y la otra en la escala formación recibida y en función de la variable “sexo”. Los docentes de los departamentos de Agrupaciones Camarísticas y Orquestales (rango promedio=72,57), son los que más valor le otorgan a esta declaración, frente al profesorado perteneciente a los departamentos de las materias Teóricas (rango promedio=13,50) que le dan menos importancia. Por otro lado son las profesoras con un rango promedio de 63,31, las que más formación han recibido sobre este ítem.

Tres discrepancias aparecen en el ítem 21, “utilización de las adaptaciones curriculares en el aula”, dos en relación al grado de acuerdo y para las variables “edad” y “departamento” y la tercera en la escala formación recibida y en función de la variable “plan de estudios”. El profesorado con más de 60 años de edad (rango promedio=63,83) y los componentes de los departamentos de Percusión y Cuerda (rango promedio= 74), son los que más valoran este ítem, y los que menos, los docentes menores de 30 años (rango promedio=26,70) y el profesorado de los departamentos de las materias Teóricas (rango promedio=20,50). En cuanto a la formación recibida, los encuestados que escogieron la opción “otros” en la variable “plan de estudios” , con un rango promedio 86,44, son los que han recibido más formación sobre esta declaración; y los menos instruidos, los egresados después del 2006, con un rango promedio de 53,88.

Tabla 128: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento del currículo del alumnado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Especialidad	Curso	Vocación profesional
16	Acuerdo	0,816	0,179	0,272	0,279	0,744
	Formación	0,122	0,015**	0,562	0,003***	0,263
17	Acuerdo	0,411	0,845	0,205	0,469	0,016**
	Formación	0,230	0,182	0,968	0,310	0,283
18	Acuerdo	0,889	0,912	0,260	0,206	0,062*
	Formación	0,037	0,129	0,619	0,185	0,417
19	Acuerdo	0,709	0,767	0,492	0,170	0,060*
	Formación	0,048**	0,041**	0,304	0,091*	0,411
20	Acuerdo	0,434	0,470	0,691	0,461	0,051
	Formación	0,275	0,300	0,374	0,751	0,782
21	Acuerdo	0,542	0,997	0,301	0,259	0,033**
	Formación	0,001***	0,067*	0,523	0,008***	0,349

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Centrándonos en el punto de vista del alumnado de las enseñanzas superiores (tabla 128), en el caso de los ítems 17, 18, 19, 20 y 21, se obtiene una diferencia significativa en cuanto al grado de acuerdo y para la variable “vocación profesional”. Teniendo en cuenta el rango promedio, el alumnado que seleccionó la opción “otros” en

esta variable, es el que más valora cada una de estas afirmaciones, seguido de los futuros docentes y de los estudiantes que pretenden ejercer como intérpretes.

En lo relativo al ítem 16, “conocer las estructuras de las unidades didácticas”, obtiene dos discrepancias con respecto al grado de formación y en función de las variables “edad” y “curso”. El alumnado con una edad comprendida entre los 17 y los 20 años (rango promedio=69,48) y los que se encuentran cursando 1º (rango promedio=69,80), son los que han recibido más instrucción sobre este ítem, y los estudiante entre 21 y 24 años (rango promedio=46,53), junto con el grupo que escogió la opción “otros” en la variable “curso” (rango promedio=20,17), son los que menos formación han recibido al respecto.

En la cuestión sobre el conocimiento de distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado (ítem 19), además de la diferencia ya comentada se obtienen tres más en el grado de formación recibida y para las variables “sexo”, “edad” y “curso”. Los alumnos varones (rango promedio=60,71), el alumnado con edades comprendidas entre los 29 a 32 años (rango promedio=69,13), y los estudiantes que se encuentra cursando 1º (rango promedio=67,70), son los que han recibido más formación sobre esta declaración, y los menos instrucción han recibido al respecto, las alumnas (rango promedio=49,25), el alumnado de 25 a 28 años (rango promedio=45,98) y los estudiantes de que seleccionaron la opción “otros” (rango promedio=44,17) en la variable “curso”.

Junto con la discrepancia ya mencionada, el ítem 21 “utilización de las adaptaciones curriculares en el aula”, obtiene tres diferencias más en relación al grado de formación recibida y para las variables “sexo”, “edad” y “curso”. Los estudiantes que más formación han recibido con respecto a esta declaración han sido los alumnos varones (rango promedio=63,78), los que tienen edades comprendidas entre los 33 y 42 años (rango promedio=69), y aquellos que se encuentran cursando 1º (rango promedio=69), en contraposición se encuentran las alumnas (rango promedio= 45,56), los estudiantes entre 25 y 28 años (rango promedio=46,59) y los que están en 4º curso (rango promedio=41,11).

3.4. Conocimiento didáctico del contenido

El conocimiento didáctico del contenido es compuesto por 7 ítems (22 al 28): el conocimiento de las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte; métodos de evaluación coherentes con la asignatura; cómo temporalizar la asignatura; de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia; saber construir materiales de enseñanza; utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza; la importancia de informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje.

Las diferencias significativas que se dan para cada uno de los ítems de este conocimiento las vemos reflejadas en la tabla 129; en ella comprobamos que todos los ítems muestran disparidad y el que más diferencias ostenta es el ítem 27 sobre el conocimiento de las TIC como una herramienta más para la enseñanza. Por otro lado, el mayor número de diferencias lo poseen los profesores de las enseñanzas profesionales, sobre todo con respecto al acuerdo, seguidos del alumnado de las enseñanzas superiores cuyo mayor número de discrepancias lo obtienen en el grado de formación.

Tabla 129: Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento didáctico del contenido

Ítems		Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
		A	F	A	F	A	F	
22	conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	2	1	0	1	1	1	6
23	aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	1	0	0	1	1	1	4
24	saber cómo temporalizar la asignatura	3	1	0	0	1	0	5
25	disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	1	0	0	0	1	1	3
26	construir materiales de enseñanza	2	1	2	0	0	2	7
27	saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	1	3	1	1	2	2	10
28	informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	1	2	3	1	0	1	8
Total		11	8	6	4	6	8	43

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

En cuanto a las diferencias resultantes según las variables descriptivas, que vemos en la tabla 130, en esta ocasión la variable con mayor número de discrepancias es la referida al “sexo” para los tres grupos de estudio; seguida de la variable “Departamento” perteneciente a los dos colectivos de docentes.

Tabla 130: *Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento didáctico del contenido para cada uno de las variables descriptivas establecidas*

Variables	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
	A	F	A	F	A	F	
Sexo	4	0	2	2	0	3	11
Edad	1	1	0	0	0	4	6
Experiencia	1	2	0	0	-	-	3
Departamento	5	3	2	0	-	-	10
Plan de estudios	0	2	0	2	-	-	4
Posgrado	0	0	2	0	-	-	2
Especialidad	-	-	-	-	1	0	1
Curso	-	-	-	-	0	0	0
Vocación profesional	-	-	-	-	5	0	5

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

Tabla 131: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento didáctico del contenido del profesorado de las enseñanzas profesionales*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
22	Acuerdo	0,058**	0,631	0,421	0,094*	0,849	0,510
	Formación	0,271	0,185	0,144	0,092*	0,107	0,956
23	Acuerdo	0,079**	0,655	0,241	0,142	0,781	0,551
	Formación	0,644	0,930	0,133	0,112	0,282	0,478
24	Acuerdo	0,001***	0,386	0,039**	0,002***	0,492	0,510
	Formación	0,643	0,359	0,425	0,008***	0,587	0,452
25	Acuerdo	0,859	0,380	0,787	0,058*	0,389	0,535
	Formación	0,784	0,475	0,238	0,729	0,155	0,705
26	Acuerdo	0,070**	0,616	0,801	0,001***	0,711	0,167
	Formación	0,733	0,133	0,360	0,018**	0,693	0,655
27	Acuerdo	0,624	0,061*	0,259	0,345	0,279	0,181
	Formación	0,885	0,039**	0,005***	0,528	0,066*	0,231
28	Acuerdo	0,595	0,199	0,869	0,052**	0,280	0,577
	Formación	0,967	0,274	0,004***	0,458	0,087*	0,187

p≤0,10 ** p≤0,05 * p≤0,01*

Centramos nuestra atención en el profesorado de las enseñanzas profesionales, para lo cual plasmamos los datos en la tabla 131. Con respecto al ítem 22, “conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia”, aparecen tres diferencias significativas, dos en relación a la escala grado de acuerdo y para las variables “sexo” y “departamento”, y la tercera según la formación recibida y en función de la variable “departamento”. En el caso del grado de acuerdo, las docentes (rango promedio=185,42) y los componentes de los departamentos de cuerda pulsada (rango promedio=209,67) son los que más valoran este ítem; frente a los profesores varones (rango promedio=170,26) y los docentes de los departamentos de Orquesta y Música de cámara (rango promedio=159,67) que son los que menos relevancia le otorgan a esta afirmación. En cuanto al grado de formación, es el profesorado perteneciente a los departamentos de Cuerda pulsada y Música de Cámara, con un rango promedio de 213,33, los que más instrucción han recibido sobre esta cuestión; y los que menos los componentes de los departamentos de Composición, con un rango promedio de 127,63.

En lo concerniente al ítem 23, “aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura”, se manifiesta una discrepancia en la escala grado de acuerdo y para la variable “sexo”. En este caso, las profesoras, con un rango promedio de 184,28, manifiestan estar más de acuerdo con esta declaración que los hombres (rango promedio=170,28).

En relación al conocimiento de cómo temporalizar la asignatura (ítem 24), se dan cuatro diferencias, tres en el grado de acuerdo y para las variables “sexo”, “experiencia” y “departamento” y la cuarta, en el grado de formación y en función de la variable “departamento”. Las profesoras (rango promedio=192,29), los docentes con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=206) y el profesorado perteneciente a los departamentos de Cuerda pulsada (rango promedio=223,50), son los que le otorgan mayor importancia a este ítem; y en el lado opuesto se sitúan a los docentes varones (rango promedio=164,75), al profesorado que lleva ejerciendo de 1 a 10 años (rango promedio=161,60), y los componentes de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=136) son los que menos valoran este aspecto. Por otro lado, el

profesorado de los departamentos de Lenguaje musical y Coro, con un rango promedio de 213,96 es el que más formación ha recibido al respecto; y los que menos, el grupo de docentes que escogió la opción “otros”, con un rango promedio de 126,38, en la variable “departamento”.

En cuanto al ítem 25, “disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia”, obtiene una discrepancia con respecto al grado de acuerdo y para la variable “departamento”. El profesorado perteneciente a los departamentos de Cuerda pulsada, con un rango promedio de 215,90, son los que más valoran esta afirmación; frente a los componentes de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara, con un rango promedio de 139,90.

En lo relativo al ítem 26, “saber construir materiales de enseñanza”, aparecen tres diferencias, dos en el grado de acuerdo y en función de las variables “sexo” y “departamento” y la tercera, en cuanto a la formación recibida y para la variable “departamento”. En relación al grado de acuerdo, las profesoras (rango promedio=186,76) y los docentes de los departamentos de Lenguaje musical y Coro (rango promedio=216,07) son los que están más de acuerdo con este ítem, frente a los docentes varones (rango promedio=169,18) y el profesorado de los departamentos de Cuerda-arco (rango promedio=145,96), que son los menos lo valoran. En la formación recibida, es el profesorado de los departamentos de Lenguaje musical y Coro, con un rango promedio de 219,85, el que más formación ha recibido sobre esta cuestión y los docentes de los departamentos de Cuerda-arco, con un rango promedio de 141,82, los que menos instrucción han recibido al respecto.

Ante la cuestión saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza (ítem 27), se dan cuatro discrepancias, una en el acuerdo y para la variable “edad” y las restantes han surgido en la escala formación y en función de las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. El colectivo de docentes cuya edad está comprendida entre los 51 a 60 años (rango promedio=187,47), son los que más puntuación le han otorgado a este ítem, y por el contrario, los más jóvenes, con menos de 30 años (rango promedio=123,89) son los que menos han puntuado esta afirmación. Por otro lado, el profesorado con más de 60 años (rango promedio=207,33), los que

poseen una experiencia de 1 a 10 años (rango promedio=195,65) y el grupo de docentes que termino sus estudios después de 2006 (rango promedio=208,59), son los que han recibido más formación al respecto, y los que menos, los docentes de 51 a 60 años (rango promedio=146,05), los que llevan ejerciendo de 31 a 40 años (rango promedio=154,33) y aquellos que escogieron la opción “otros” (rango promedio=151,56) en la variable “plan de estudios”.

En relación al ítem 28, “informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje”, se obtienen tres diferencias, una en el grado de acuerdo y para la variable “departamento” y las otras dos en cuanto al grado de formación recibida y para las variables “experiencia” y “plan de estudios”. En el grado de acuerdo, el profesorado perteneciente a los departamentos de Cuerda pulsada, con un rango promedio de 219,74 es el que más valora esta afirmación; los que menos, los componentes de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara, con un rango promedio de 139,67. En la escala formación recibida, los docentes con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=214,73) y los egresados del plan 42 (rango promedio=237), son los que más instrucción han recibido sobre esta afirmación, frente al profesorado que lleva ejerciendo de 21 a 30 años (rango promedio=150,03) y los que terminaron sus estudios en el plan 66 (rango promedio=168,30) han sido los menos formados al respecto.

Tabla 132: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento didáctico del contenido del profesorado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
22	Acuerdo	0,832	0,801	0,697	0,618	0,879	0,147
	Formación	0,038**	0,781	0,595	0,788	0,291	0,639
23	Acuerdo	0,651	0,454	0,531	0,741	0,602	0,156
	Formación	0,016**	0,553	0,473	0,364	0,476	0,567
24	Acuerdo	0,990	0,762	0,702	0,771	0,955	0,253
	Formación	0,342	0,395	0,638	0,966	0,735	0,341
25	Acuerdo	0,533	0,108	0,083	0,173	0,152	0,277
	Formación	0,768	0,566	0,501	0,869	0,179	0,692
26	Acuerdo	0,054*	0,440	0,485	0,020**	0,853	0,889

	Formación	0,126	0,967	0,781	0,984	0,160	0,174
27	Acuerdo	0,417	0,521	0,644	0,101	0,191	0,017**
	Formación	0,508	0,785	0,838	0,847	0,005***	0,332
28	Acuerdo	0,053*	0,115	0,128	0,097**	0,569	0,023**
	Formación	0,985	0,512	0,434	0,905	0,001***	0,479

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Observando la tabla 132, vemos los resultados en cuanto al profesorado de las enseñanzas superiores. Tanto en el ítem 22, “conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia”, como en el 23, “aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura”, aparece una diferencia significativa en formación recibida y para la variable “sexo”. En ambos ítems, basándonos en el rango promedio, las mujeres han recibido más instrucción que los hombres.

Con respecto al ítem 26, “saber construir materiales de enseñanza”, aparecen dos diferencias, ambas en el grado de acuerdo y para las variables “sexo” y “departamento”. Las mujeres docentes (rango promedio=63,37) y el profesorado de los departamentos de Composición (rango promedio=74,18) son los que más valoran esta cuestión y los docentes varones (rango promedio=52,38) y los componentes de los departamentos de las materias Teóricas y Canto (rango promedio=25,67), los que menos valor le han otorgado.

Ante la cuestión saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza (ítem 27), se dan dos discrepancias, una en el grado acuerdo y para la variable “posgrado” y la otra ha surgido en la escala formación y en función de la variable “plan de estudios”. El colectivo de docentes que poseen el Máster del profesorado, con un rango promedio de 72,60, son los que más puntuación le han otorgado a este ítem, y por el contrario, el grupo de encuestados que seleccionaron la opción “otros” en la variable “posgrado”, con un rango promedio de 50,47 es el que menos ha puntuado esta afirmación. Por otro lado, el profesorado que escogió la opción “otros” (rango promedio=85) en la variable “plan de estudios”, es el que ha recibido más formación al respecto, y los que menos, los docentes egresados del plan 66 (rango promedio=50,51).

En lo referido al ítem 28, “informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje”, se obtienen cuatro diferencias, tres de ellas en relación al grado de acuerdo y para las variables “sexo”, “departamento” y “posgrado” y la otra en cuanto al grado de formación recibida y en función de la variable “plan de estudios”. En el grado de acuerdo, las profesoras (rango promedio=63,55), el profesorado perteneciente a los departamentos de Cuerda (rango promedio=64,25) y los que poseen el Máster en profesorado (rango promedio=71,68) son los que más valoran esta afirmación; y los que menos, los profesores varones (rango promedio=52,27), los componentes de los departamentos de Tecla (rango promedio=41,27) y los encuestados que seleccionaron la opción “otros” (rango promedio=50,15) en la variable “posgrado”. Y en la escala formación recibida, el profesorado que escogió la opción “otros” en la variable “plan de estudios”, con un rango promedio de 93,25, es el que más instrucción han recibido sobre esta afirmación; frente al profesorado que terminó sus estudios en el plan 66, con un rango promedio de 50,86, ha sido el menos formado al respecto.

Tabla 133: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento didáctico del contenido del alumnado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Especialidad	Curso	Vocación profesional
22	Acuerdo	0,852	0,822	0,365	0,544	0,065*
	Formación	0,289	0,065*	0,703	0,514	0,261
23	Acuerdo	0,290	0,867	0,343	0,876	0,092*
	Formación	0,891	0,073*	0,641	0,772	0,732
24	Acuerdo	0,359	0,908	0,717	0,817	0,050**
	Formación	0,563	0,267	0,981	0,116	0,264
25	Acuerdo	0,500	0,574	0,373	0,828	0,015**
	Formación	0,297	0,099*	0,575	0,182	0,547
26	Acuerdo	0,963	0,842	0,815	0,783	0,159
	Formación	0,088*	0,053*	0,736	0,355	0,412
27	Acuerdo	0,361	0,674	0,068*	0,699	0,017**
	Formación	0,087*	0,180	0,271	0,121	0,053*
28	Acuerdo	0,462	0,847	0,540	0,845	0,258
	Formación	0,092*	0,314	0,285	0,139	0,106

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Atendiendo al alumnado de las enseñanzas superiores y analizando los datos que aparecen en la tabla 133, en los ítems 22, 23, 24, 25 y 27, aparece una diferencia significativa en el grado de acuerdo y para la variable “vocación profesional”. Teniendo presente el rango promedio, la valoración de todas estas afirmaciones da un resultado muy similar, siendo el alumnado que escogió la opción “otros” el que más puntuación le otorga a este ítem, seguidos de los futuros docentes de las enseñanzas musicales y por último los próximos intérpretes.

Mencionando de nuevo al ítem 22, “conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia”, y al ítem 23, “aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura”, aparece otra discrepancia en ambos casos, en la escala formación recibida y en función de la variable “edad”. Son los estudiantes de 17 a 20 años los que más instrucción han recibido sobre las dos cuestiones; y el que menos el alumnado entre 33 y 41 años, según los rangos promedios.

En referencia a la cuestión de disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que la hagan atractiva (ítem 25), vuelve a manifestarse otra discrepancia en relación a la formación recibida y para la variable edad, el alumnado de edades comprendidas entre los 17 y 20 años, con un rango promedio de 69,73, es el que ha recibido más instrucción al respecto, y los estudiantes de 21 a 24 años, con un rango promedio de 48,77, son los que menos han sido formados en este aspecto.

Con respecto al ítem 26, “saber construir materiales de enseñanza”, aparecen dos discrepancias en el grado de formación recibida y para las variables “sexo” y “edad”. Los estudiantes varones (rango promedio=60,03) y el alumnado entre 17 y 20 años (rango promedio=70,31) son los que más formación ha recibido sobre esta declaración; las alumnas (rango promedio=50,07) y los estudiantes de 33 a 42 años (rango promedio=47,42), son los que menos instrucción han recibido al respecto.

Ante la cuestión saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza (ítem 27), se dan tres discrepancias además de la ya mencionada, una tiene que ver con el grado de acuerdo y en función de la variable “especialidad” y las otras dos surgen en la escala formación y para las variables “edad” y “vocación profesional”. El alumnado que está cursando las especialidades de Musicología o Producción y gestión

musical (rango promedio=88,50) es el que más puntuación le han otorgado a este ítem; y por el contrario, los estudiantes que cursan la especialidad de Cuerda (rango promedio=50,83) son los que menos han puntuado esta afirmación. Por otro lado, el alumnado varón (rango promedio=59,49) y los estudiantes que escogieron la opción “otros” (rango promedio=90) en la variable vocación profesional, son los que han recibido más formación al respecto, y los que menos, las alumnas (rango promedio=49,70) y los estudiantes cuya elección de vocación profesional ha sido la docencia (rango promedio=53,01).

En el ítem 28, “informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje”, se obtiene una diferencia en la escala formación recibida y para la variable “sexo”. El alumnado varón, con un rango promedio de 59,97 es el que ha recibido mayor formación al respecto.

3.5. Conocimiento del alumnado

Continuamos avanzando con el análisis inferencial, y lo hacemos ahora con el conocimiento del alumnado que está formado por 7 ítems (29 al 35) que abarcan los siguientes aspectos: el profesorado debe tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos; conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes; saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase; saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo; tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes; saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos; y promover la inclusión educativa en el aula.

Si atendemos a la tabla 134, vemos plasmadas las diferencias significativas que se dan para cada uno de los ítems de este conocimiento, y de esta forma podemos constatar que todos los ítems muestran disparidad. Los que más diferencias poseen son los ítems 34 y 35 que hacen referencia al conocimiento de la estructura y desarrollo de las tutorías y de favorecer la inclusión educativa en el aula. Por otra parte, es en la escala formación de los docentes de las enseñanzas profesionales donde se dan mayor número

de diferencia, un total de 14, después es la escala grado de acuerdo que afecta al profesorado de las enseñanzas superiores, la que ostenta 9 discrepancias.

Tabla 134: Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento del alumnado

	ítems	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
		A	F	A	F	A	F	
29	tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	0	3	1	0	1	0	5
30	conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	0	1	0	0	1	1	3
31	saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	0	1	0	1	1	0	3
32	saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	0	3	2	0	1	1	7
33	tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2	2	0	0	1	0	5
34	saber de qué manera estructurar y desarrollar las tutorías de los alumnos	1	2	3	1	1	0	8
35	promover la inclusión educativa en el aula	2	2	3	0	1	0	8
Total		5	14	9	2	7	2	

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

En la tabla 135 podemos apreciar las diferencias resultantes según las variables descriptivas. En este conocimiento la variable con mayor número de discrepancias es la referida al “edad” en el caso de los tres grupos, seguida de la variable “vocación profesional” perteneciente al alumnado de las enseñanzas superiores.

Tabla 135: Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del alumnado para cada uno de las variables descriptivas establecidas

Variables	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
	A	F	A	F	A	F	
Sexo	1	0	1	0	0	0	2
Edad	1	6	2	0	0	1	10
Experiencia	0	5	2	0	-	-	7
Departamento	1	1	2	0	-	-	4
Plan de estudios	1	2	0	1	-	-	4
Posgrado	1	0	2	0	-	-	3
Especialidad	-	-	-	-	0	0	0
Curso	-	-	-	-	0	0	0
Vocación	-	-	-	-	7	1	8

profesional							
Grado de acuerdo (A)							
Grado de formación (F)							

Mostramos los resultados obtenidos en cada uno de los colectivos participantes.

Tabla 136: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento del alumnado del profesorado de las enseñanzas profesionales*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
29	Acuerdo	0,346	0,623	0,836	0,170	0,725	0,805
	Formación	0,964	0,091*	0,005***	0,699	0,004***	0,587
30	Acuerdo	0,909	0,409	0,312	0,458	0,214	0,170
	Formación	0,360	0,075*	0,178	0,269	0,272	0,144
31	Acuerdo	0,716	0,520	0,183	0,906	0,699	0,482
	Formación	0,797	0,061*	0,405	0,864	0,429	0,509
32	Acuerdo	0,236	0,956	0,924	0,265	0,870	0,635
	Formación	0,582	0,012**	0,003***	0,408	0,051*	0,111
33	Acuerdo	0,457	0,030**	0,191	0,884	0,084*	0,177
	Formación	0,880	0,008***	0,001***	0,889	0,268	0,219
34	Acuerdo	0,266	0,119	0,293	0,428	0,629	0,067*
	Formación	0,708	0,277	0,079*	0,048**	0,869	0,849
35	Acuerdo	0,088*	0,869	0,119	0,052*	0,566	0,336
	Formación	0,423	0,049**	0,038**	0,194	0,119	0,593

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Indagando en el profesorado de las enseñanzas profesionales, para lo cual nos fijamos en los datos en la tabla 136, con respecto al ítem 29, “tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos”, se obtienen tres diferencias significativas en la escala sobre el grado de formación recibida y para las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. Teniendo presente el rango promedio, el profesorado cuya edad se encuentra entre los 30 y 40 años (rango promedio=195,80), los docentes con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=200,15) y los que terminaron sus estudios después de 1995 (rango promedio=220,15), son los que más formación han recibido al respecto de este ítem; en oposición, el profesorado de 51 a 60 años de edad (rango promedio=155,39) , los que llevan ejerciendo la profesión de 21 a 30 años (rango

promedio=149,29) y los egresados en los planes del 42 (rango promedio=165,25) y del 66 (rango promedio=165,03).

Con respecto a los ítems 30, “conocer el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes”, y 31, “saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase”, se da una discrepancia en la escala formación recibida y en función de la variable “edad” en cada uno. En ambos ítems, basándonos en el rango promedio, el profesorado con más de 60 años es el que ha recibido mayor instrucción sobre las dos declaraciones; y los que menos, en el ítem 30 los docentes de 51 a 60, y el ítem 31 el profesorado con menos de 30 años.

En lo concerniente a la cuestión sobre saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ítem 32), se producen tres diferencias en el grado de formación recibida y para las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. Los docentes con más de 60 años de edad (rango promedio=202,17), aquellos que poseen una experiencia de 11 a 20 años (rango promedio=192,09) y los egresados después de 1995 (rango promedio=210,79), son los que más formación han recibido al respecto; frente al profesorado con edades comprendidas entre los 51 y 60 años, (rango promedio=145,31) los que llevan ejerciendo la docencia entre 21 y 30 años (rango promedio=150,36) y los graduados del plan 42 (rango promedio=128,75), que son los que menos instrucción han recibido sobre esta afirmación.

En relación al ítem 33, “tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes”, se obtienen cuatro discrepancias, dos en la escala grado de acuerdo y en función de las variables “edad” y “plan de estudios”, y las otras dos en la escala formación recibida, y para las variables “edad” y “experiencia”. Centrándonos en el grado de acuerdo, el profesorado con más de 60 años de edad (rango promedio=255,50) y los graduados en el plan 42 (rango promedio=255,50) son los que más valoran este ítem; y los que menos importancia le otorgan, son los docentes con una edad menor de 30 años (rango promedio=132,22) y aquellos que finalizaron sus estudios en el plan 66 (rango promedio=183,39). Por otro lado, el profesorado con más de 60 años de edad (rango promedio=234,42) y aquellos docentes con una experiencia entre 11 y 20 años (rango promedio=198,17), son los que más formación han recibido; en el otro extremo,

los docentes de 51 a 60 años de edad (rango promedio=144,34) y los que llevan ejerciendo la docencia entre 21 y 30 años (rango promedio=148,59), que son los que menos instrucción recibieron sobre esta cuestión.

Sobre la afirmación de saber de qué manera estructurar y desarrollar las tutorías del alumnado, (ítem 34), se manifiestan tres diferencias, una de ellas en el grado de acuerdo y en la variable “posgrado” y las otras dos en la escala formación recibida y para las variables “experiencia” y “departamento”. Con respecto al grado de acuerdo, los encuestados que no poseen ningún estudio de posgrado, con un rango promedio de 199,74, son los que más puntuación han otorgado a este ítem; y antagónicamente se encuentran los docentes con el Máster en profesorado, con un rango promedio de 149,31. En cuanto a la formación, el profesorado con una experiencia entre 31 y 40 años (rango promedio=198,33) y los componentes de los departamentos de Lenguaje musical y Coro (rango promedio=206,60) son los que han recibido más instrucción; y los que menos instrucción han recibido, aquellos que llevan ejerciendo la docencia de 21 a 30 años (rango promedio=158,44) y el profesorado que pertenece a los departamentos de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=130,08).

En lo relativo al ítem 35, “promover la inclusión educativa en el aula”, se dan cuatro discrepancias, dos de ellas en el grado de acuerdo y para las variables “sexo” y “departamento”, y las otras dos con respecto a la formación recibida y en función de las variables “edad” y “experiencia”. Las docentes mujeres (rango promedio=186,17) y los componentes de los departamentos de Lenguaje musical y Coro (rango promedio=205,20), son los que más valor le otorgan a esta declaración; y los que menos, los docentes varones (rango promedio=169,66) y el profesorado que escogió la opción “otros” (rango promedio=127,53) en la variable “departamento”. Por otro lado, los encuestados mayores de 60 años (rango promedio=206,92) y aquellos que llevan ejerciendo la docencia de 1 a 10 años (rango promedio=197,08) son los que más formación han recibido; frente al profesorado entre 51 y 60 años (rango promedio=152,05) y aquellos que poseen una experiencia de 21 a 30 años (rango promedio=157,06), son los que menos han recibido instrucción sobre esta cuestión.

Tabla 137: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento del alumnado del profesorado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
29	Acuerdo	0,577	0,631	0,778	0,039**	0,343	0,253
	Formación	0,730	0,681	0,645	0,509	0,958	0,648
30	Acuerdo	0,955	0,658	0,505	0,855	0,497	0,112
	Formación	0,914	0,577	0,493	0,739	0,467	0,525
31	Acuerdo	0,837	0,241	0,125	0,950	0,159	0,152
	Formación	0,483	0,857	0,395	0,835	0,632	0,105
32	Acuerdo	0,613	0,009***	0,062*	0,768	0,149	0,587
	Formación	0,641	0,942	0,955	0,822	0,291	0,540
33	Acuerdo	0,341	0,786	0,394	0,771	0,459	0,570
	Formación	0,643	0,406	0,725	0,697	0,758	0,345
34	Acuerdo	0,210	0,032**	0,052*	0,280	0,493	0,094*
	Formación	0,388	0,985	0,805	0,743	0,014**	0,261
35	Acuerdo	0,020**	0,435	0,749	0,062*	0,205	0,006***
	Formación	0,551	0,752	0,274	0,971	0,104	0,513

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

En relación al profesorado de las enseñanzas superiores (tabla 137), en cuanto al ítem 29, “tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos”, se obtienen una diferencia significativa en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento”. El profesorado perteneciente a los departamentos de cuerda (rango promedio=76,50) es el que más formación ha recibido al respecto de este ítem; y los docentes que escogieron la opción “otros” (rango promedio=34,25) en la variable “departamento”.

En cuanto a los ítem 30 y 31 no aparece ninguna diferencia por lo que continuamos con el 32, “saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”, se dan dos discrepancias en la escala grado de acuerdo y en función de las variables “edad” y “experiencia”. El profesorado de 51 a 60 años de edad (rango promedio=67,03) y aquellos que poseen una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=63,15), son los que más puntuación le otorgan a este ítem; en oposición a los docentes menores de 30 años (rango promedio=32,70) y los llevan ejerciendo la docencia de 1 a 10 años (rango promedio=44,11).

Con respecto al ítem 33, tampoco se manifiesta ninguna discrepancia, así que nos centramos en la cuestión de saber de qué manera estructurar y desarrollar las tutorías del alumnado, (ítem 34), donde si se obtienen cuatro diferencias, tres de ellas en el grado de acuerdo y para las variables “edad”, “experiencia” y “posgrado” y la otra en la escala formación recibida y en función de la variable “plan de estudios”. Con respecto al grado de acuerdo, los encuestados con una edad entre 51 a 60 años (rango promedio=67,75), los que llevan ejerciendo en la enseñanza de 31 a 40 años (rango promedio=71,56) y el profesorado que posee el Máster del profesorado (rango promedio=68,38), son los que más valoran este ítem; y los que menos, los docentes menores de 30 años (rango promedio=32,10), aquellos que tienen una experiencia de 11 a 20 años (rango promedio=48,56) y los que obtuvieron los estudios del CAP (rango promedio=50,60). En cuanto a la formación, el profesorado que escogió la opción “otros” en la variable “plan de estudios”, con un rango promedio de 89,13, son los que han recibido más instrucción; y en el lado opuesto aquellos que se graduaron después de 1995, con un grado promedio de 49,13.

En lo concerniente al ítem 35, “promover la inclusión educativa en el aula”, se dan tres discrepancias en la escala grado de acuerdo y en función de las variables “sexo” y “departamento”, y “posgrado”. Las docentes mujeres (rango promedio=63,82), los componentes de los departamentos de Musicología (rango promedio=86), y aquellos que poseen el Máster en profesorado (rango promedio=70,14) son los que más valor le otorgan a esta declaración; frente a los docentes varones (rango promedio=) 50,36, el profesorado perteneciente a los departamentos de tecla (rango promedio=43,35) y los docentes que escogieron la opción “otros” (rango promedio=47,02) en la variable “posgrado”.

Tabla 138: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento del alumnado de los alumnos de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Especialidad	Curso	Vocación profesional
29	Acuerdo	0,970	0,990	0,564	0,987	0,034**
	Formación	0,381	0,217	0,779	0,435	0,429
30	Acuerdo	0,232	0,340	0,747	0,959	0,048**
	Formación	0,178	0,041**	0,495	0,283	0,130

31	Acuerdo	0,717	0,972	0,281	0,894	0,008**
	Formación	0,254	0,606	0,693	0,633	0,750
32	Acuerdo	0,734	0,953	0,420	0,998	0,012**
	Formación	0,232	0,160	0,210	0,392	0,095*
33	Acuerdo	0,729	0,532	0,546	0,956	0,067*
	Formación	0,339	0,281	0,166	0,761	0,448
34	Acuerdo	0,721	0,854	0,312	0,939	0,060*
	Formación	0,502	0,388	0,420	0,566	0,801
35	Acuerdo	0,604	0,997	0,370	0,942	0,028**
	Formación	0,208	0,661	0,392	0,507	0,897

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

La tabla 138 refleja los datos obtenidos en relación al alumnado de las enseñanzas superiores, de las diez diferencias significativas que se obtienen, ocho de ellas se dan en la escala del grado de acuerdo y para la variable “vocación profesional”, y el resultado es el mismo para todos los ítems que componen este conocimiento. Teniendo en cuenta el rango promedio, el alumnado que seleccionó la opción “otros” en la variable “vocación profesional” es el que más valor le otorga a cada uno de los ítems, seguidos de los futuros docentes de estas enseñanzas y por último, los que menos puntuación le dan, son los estudiante que pretenden dedicarse a la interpretación.

En el caso del ítem 30, aparece otra discrepancia en la escala grado de formación recibida y para la variable “edad”, el alumnado entre los 17 y 20 años, con un rango promedio de 71,94, es el que ha recibido más formación; y los que menos, los que tienen una edad comprendida entre los 25 y 28 años, con un rango promedio de 47,72.

También en el ítem 32 se manifiesta otra diferencia en cuanto al grado de formación recibida y para la variable “vocación profesional”. En este caso el orden de más a menos formación comienza por los futuros intérpretes, seguido de los próximos docentes de la música y por último el alumnado que escogió la opción “otros” para esta variable.

3.6. Conocimiento del contexto

Otro de los conocimientos es el referido al contexto, engloba un total de 5 ítems (del 36 al 40), abarcando las siguientes afirmaciones sobre mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales; tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos; conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto; favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética); y estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas.

Todos los ítems poseen diferencias significativas (tabla 139), y el que sobresale con mayor número de discrepancias es el ítem 39, referido a la iniciativa de favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética). También podemos ver que el profesorado de las enseñanzas profesionales es el que obtiene más discrepancias con respecto a la formación recibida, a continuación les sigue los docentes de las enseñanzas superiores, e igualmente en la escala sobre la formación recibida. Por el contrario, el mayor número de diferencias del alumnado de las enseñanzas superiores, aparece en la escala sobre el grado de acuerdo.

Tabla 139: Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los de los ítems del conocimiento del contexto

Ítems	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total	
	A	F	A	F	A	F		
36	mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	1	2	0	3	1	1	8
37	tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	0	2	0	0	0	0	2
38	conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	1	2	1	2	2	0	8
39	favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	2	2	0	2	2	1	9

40	debe estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	1	1	1	0	1	1	6
Total		5	9	2	7	6	3	

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

En lo relativo a las diferencias que se manifiesta en las variables, la que mayor número posee es la variable “edad” seguida del “sexo”. Mostramos estos resultados en la tabla 140.

Tabla 140: Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento del contexto para cada uno de las variables descriptivas establecidas

Variables	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
	A	F	A	F	A	F	
Sexo	3	0	0	2	0	0	5
Edad	0	5	0	0	0	1	6
Experiencia	0	4	0	0	-	-	4
Departamento	1	0	2	0	-	-	3
Plan de estudios	1	0	0	2	-	-	3
Posgrado	0	0	0	3	-	-	3
Especialidad	-	-	-	-	2	0	2
Curso	-	-	-	-	0	2	2
Vocación profesional	-	-	-	-	4	0	4

Seguidamente plasmamos los resultados obtenidos de que cada grupo del estudio.

Tabla 141: Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contexto del profesorado de las enseñanzas profesionales

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
36	Acuerdo	0,237	0,109	0,474	0,001***	0,403	0,265
	Formación	0,356	0,006***	0,017**	0,160	0,229	0,546
37	Acuerdo	0,925	0,447	0,700	0,190	0,433	0,569
	Formación	0,925	0,095*	0,019**	0,539	0,101	0,697
38	Acuerdo	0,040**	0,742	0,702	0,232	0,515	0,870
	Formación	0,793	0,008***	0,087**	0,636	0,296	0,370
39	Acuerdo	0,045**	0,291	0,394	0,488	0,075*	0,851
	Formación	0,696	0,023**	0,003***	0,869	0,114	0,535
40	Acuerdo	0,060**	0,951	0,537	0,881	0,681	0,979

	Formación	0,275	0,067*	0,141	0,573	0,165	0,612
--	------------------	-------	--------	-------	-------	-------	-------

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Prosiguiendo el análisis con el grupo de docentes de las enseñanzas profesionales (tabla 141), en el caso del ítem 36, “mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales”, se dan tres diferencias significativas, una en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento”, y las dos restantes aparecen en la escala formación recibida y en función de las variables “edad” y “experiencia”. Con respecto al grado de acuerdo, los componentes de los departamentos de Cuerda pulsada con un rango promedio de 242,00, son los que mayor puntuación le han dado al respecto, y los que menos, los docentes pertenecientes a los departamentos de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=85,75). En relación a la formación recibida, el profesorado mayor de 60 años con un rango promedio de 273,08 y los participantes con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=196,50), son los que más instrucción han recibido, frente a los docentes con edades comprendidas entre los 51 y 60 años (rango promedio=146,83) y aquellos que llevan ejerciendo en la enseñanza entre 21 y 30 años (rango promedio=152,27).

En relación al ítem 37, “tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos”, se obtiene una discrepancia en la escala formación recibida y para las variables “edad” y “experiencia”. Vuelven a ser los docentes mayores de 60 años (rango promedio=216,75) y los encuestados con una experiencia de 11 a 20 años (rango promedio=192,90), los que más instrucción han recibido, y los que menos, el profesorado con edades entre los 51 y 60 años (rango promedio=152,38) y aquellos que llevan ejerciendo la docencia entre 31 y 40 años (rango promedio=134,00).

En cuanto a los ítems 38, 39 y 40, se produce la misma diferencia significativa y con el mismo resultado, ésta aparece en la escala sobre el grado de acuerdo y en función de la variable “sexo”. Las profesoras son las que más valoran estos tres ítems, frente a los docentes varones.

En lo concerniente al ítem 38, “conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y

métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto”, también se dan otras dos discrepancia en la escala formación recibida y para las variables “edad” y “experiencia”. El profesorado mayor de 60 años con un rango promedio de 224,42 y los participantes con una experiencia de 1 a 10 años (rango promedio=190,95) son los que más instrucción han recibido, en oposición a los docentes con edades comprendidas entre los 51 y 60 años (rango promedio=138,59) y aquellos que llevan ejerciendo en la enseñanza entre 21 y 30 años con un rango promedio de 159,66.

Con respecto el ítem 39, “favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)”, además de la diferencia ya especificada, posee otras tres con respecto al grado de formación y en función de las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. Los docentes mayores de 60 años (rango promedio=220,58), los encuestados con una experiencia de 11 a 20 años (rango promedio=192,07) y los egresados después de 2006 con un rango promedio de 211,30, son los que más instrucción han recibido, y los que menos, el profesorado con edades entre los 51 y 60 años (rango promedio=143,16), aquellos que llevan ejerciendo la docencia entre 21 y 30 años (rango promedio=149,35) y los que terminaron sus estudios en el plan 42 (rango promedio 108,50).

En la última cuestión que hace referencia a la acción de estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas (ítem 40), el profesorado con menos de 30 años obteniendo un rango promedio de 192,85, es el que más formación ha recibido al respecto, frente a los docentes con edades comprendidas entre los 51 y 60 años y con un rango promedio de 144,14.

Tabla 142: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contexto del profesorado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
36	Acuerdo	0,476	0,854	0,327	0,271	0,453	0,322
	Formación	0,067*	0,267	0,438	0,115	0,067*	0,017**
37	Acuerdo	0,586	0,602	0,737	0,238	0,607	0,656
	Formación	0,277	0,772	0,579	0,731	0,505	0,159
38	Acuerdo	0,411	0,752	0,948	0,017**	0,845	0,162

	Formación	0,072*	0,792	0,714	0,118	0,481	0,026**
39	Acuerdo	0,115	0,448	0,504	0,175	0,700	0,221
	Formación	0,932	0,781	0,508	0,670	0,038**	0,019**
40	Acuerdo	0,337	0,932	0,737	0,088*	0,378	0,152
	Formación	0,420	0,660	0,617	0,197	0,118	0,305

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

En la tabla 142 reflejamos los datos con respecto al profesorado de las enseñanzas superiores. Al respecto de la cuestión que incide en mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales (ítem 36), se dan tres diferencias significativas, todas en la escala grado de formación recibida y en función de las variables “sexo”, “plan de estudios” y “posgrado”. Teniendo en cuenta el rango promedio, los docentes varones (rango promedio=60,67), el profesorado que termino sus estudios después de 2006 (rango promedio=77,95), y los que poseen el CAP (rango promedio=71,80), son los que más instrucción han recibido, frente a las profesoras (rango promedio=49,55), los egresados del plan 66 (rango promedio=52,22), y los que obtuvieron el Máster de profesorado (rango promedio=41,42).

Por lo que se refiere al ítem 37 no aparece ninguna diferencia significativa, pero si se manifiestan tres discrepancias en el ítem 38, “conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto” una de ellas en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento” y las otras dos con respecto a la formación recibida y en función de las variables “sexo” y “posgrado”. En relación al grado de acuerdo, los componentes de los departamentos de Percusión con un rango promedio de 80,00 son los que más instrucción han recibido, y los que menos, los docentes pertenecientes a los departamentos de las materias Teóricas (rango promedio=26,00). En cuanto a la formación recibida, el profesorado varón (rango promedio=60,56) junto con el profesorado que posee el CAP (rango promedio=65,30), son los que han recibido más instrucción sobre este ítem, frente a las profesoras (rango promedio=49,74) y a los docentes que han realizado los estudios del Máster del profesorado (rango promedio=41,24).

Con respecto al ítem 39, “favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)”, se obtienen dos diferencias significativas en la escala grado de formación recibida y para las variables “plan de estudios” y “posgrado”. Los encuestados que escogieron la opción “otros” (rango promedio= en la variable “plan de estudios” y el profesorado con los estudios del CAP (rango promedio=77,90), son los que han recibido más formación, en oposición a los graduados en el plan 66 (rango promedio= y los que poseen el Máster de profesorado (rango promedio=42,96).

Para finalizar con este colectivo de docentes ante la afirmación sobre la predisposición a estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas (ítem 40), se obtiene una discrepancia en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento”. Considerando el rango promedio, el profesorado perteneciente a los departamentos de las materias Teóricas (rango promedio=73,00) y el de los departamentos de Musicología (rango promedio=73,00) es el que mayor puntuación le otorga a este ítem, frente a los componentes de los departamentos de Tecla (rango promedio=33,65) que son los que menos apoyan esta cuestión.

Tabla 143: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento del contexto del alumnado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Especialidad	Curso	Vocación profesional
36	Acuerdo	0,208	0,844	0,009	0,125	0,026**
	Formación	0,257	0,133	0,515	0,072*	0,835
37	Acuerdo	0,638	0,456	0,184	0,998	0,235
	Formación	0,365	0,189	0,843	0,593	0,203
38	Acuerdo	0,863	0,951	0,068*	0,667	0,020**
	Formación	0,987	0,310	0,379	0,612	0,815
39	Acuerdo	0,968	0,969	0,014**	0,288	0,008**
	Formación	0,724	0,085*	0,519	0,155	0,701
40	Acuerdo	0,935	0,824	0,111	0,647	0,029**
	Formación	0,144	0,228	0,994	0,048**	0,728

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Los resultados obtenidos en relación al alumnado de las enseñanzas superiores sobre el conocimiento del contexto, los exponemos en la tabla 143. En el primer ítem sobre la acción de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales (ítem 36), se dan dos diferencias significativas, una en la escala grado de acuerdo y para la variable “vocación profesional”, y la otra aparece en la escala formación recibida y en la variable “curso”. En la escala grado de acuerdo, el alumnado que quiere ejercer como docente, con un rango promedio de 60,31, es el que mayor puntuación le otorga a este ítem, en oposición se encuentra el grupo de estudiantes que escogió la opción “otros” en la variable “vocación profesional”, con un rango promedio de 34,25. En relación a la formación recibida, el alumnado de 2º curso (rango promedio= 68,08) es el que manifiesta haber recibido más instrucción al respecto, y los que menos los que se encuentran en primer curso (rango promedio=47,16).

En cuanto al ítem 37 no se produce ninguna discrepancia, por lo que seguimos con el ítem 38, “conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto”, donde se obtienen dos diferencias significativas en la escala grado de acuerdo y para las variables “especialidad” y “vocación profesional”. Teniendo en cuenta el rango promedio, el alumnado de la especialidad de Musicología (rango promedio=88,50) y los encuestados que seleccionaron la opción “otros” (rango promedio=68,00) en la variable “vocación profesional”, son los que están más a favor de esta afirmación, frente a los estudiantes de la especialidad de Composición y/o Dirección (rango promedio=37,40) y los futuros interpretes (rango promedio=42,07) que manifiestan estar menos de acuerdo en este aspecto.

Con respecto el ítem 39, “favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)”, se dan tres discrepancias, dos de ellas en cuanto al grado de acuerdo y para las variables “especialidad” y “vocación profesional”, y la restante aparece en la escala formación recibida y en función de la variable “edad”. En la escala grado de acuerdo, el alumnado en la especialidad de Producción y gestión musical (rango promedio=88,00) y los estudiantes que seleccionaron la opción “otros” (rango promedio=76,13) en la variable “vocación profesional” son los que mayor

puntuación le han otorgado a esta declaración, y los que menos, los encuestados de la especialidad de Composición y/o Dirección (rango promedio=34,55) y el alumnado que encamina su futuro profesional hacia la interpretación (rango promedio=41,57). En relación a la formación recibida, los estudiantes con edades comprendidas entre los 17 a 20 años, con un rango promedio de 68,54, son los que han recibido más instrucción, en oposición al alumnado de 25 a 28 años (rango promedio=47,64) que han sido menos formados en este aspecto.

En el último de los ítems sobre este conocimiento que nos expone la idea de estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas (ítem 40), aparecen dos discrepancias, una con respecto al grado de acuerdo y para la variable “vocación profesional” y la otra en la escala formación recibida y en función de la variable “curso”. Por un lado el alumnado que respondió con la opción “otros” en la variable “vocación profesional” (rango promedio=79,50), es el que más valora este ítem, en oposición a los futuros intérpretes (rango promedio=45,34) que le otorgan menos importancia. Por otra parte, los encuestados que seleccionaron la opción “otros” en la variables “curso”, con un rango promedio de 96,17, manifiestan haber recibido mucha instrucción sobre este aspecto, y por el contrario los estudiantes de 1º, cuyo rango promedio es de 48,68, son los que menos formación han recibido sobre esta afirmación.

3.7. Conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos

El conocimiento de los objetivos, finalidades, valores educativos y sus fundamentos está compuesto por 8 ítems (del 41 al 48), que se centran en las afirmaciones del perfeccionamiento continuo de los conocimientos; el conocimiento de los aspectos legales de la educación así como el respeto de los códigos éticos de la profesión docente; el conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa; el saber elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia y como utilizar la estadística en el análisis e

interpretación de la información derivada de la investigación educativa; comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros; e introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana.

Para examinar las diferencias significativas que se han originado en este tipo de conocimiento, observamos la tabla 144. Como ha ocurrido en los anteriores conocimientos, todos los ítems obtienen diferencias significativas, en este caso, son los ítems 45 y 46 los que poseen el mayor número de discrepancias, 9 cada uno, estos se basan en el deber del profesorado de elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia y utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa. Por otro lado la escala sobre la formación recibida del profesorado de las enseñanzas profesionales es la que ostenta el mayor número de discrepancias, junto con la escala sobre el grado de los docentes de las enseñanzas superiores.

Tabla 144: Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos

	ítems	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
		A	F	A	F	A	F	
41	Perfeccionar continuamente sus conocimientos	0	3	1	0	1	0	4
42	conocer los aspectos legales de la educación	1	3	1	1	1	1	8
43	conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	1	1	2	0	0	1	5
44	conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	1	2	1	1	0	1	6
45	elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	2	3	1	1	1	1	9
46	saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	2	1	3	1	0	2	9
47	saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	1	0	4	0	1	2	8
48	saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	1	0	1	0	1	0	3
Total		9	13	13	4	5	8	

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

En la tabla 145 quedan plasmadas las diferencias significativas que han surgido en cada una de las variables descriptivas, la que más cantidad de discrepancias obtiene es la referida al departamento correspondiente a los dos grupos de docentes, después continua la variable “edad” que afecta a los tres sectores del estudio.

Tabla 145: Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos para cada una de las variables descriptivas establecidas

Variables	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
	A	F	A	F	A	F	
Sexo	0	0	2	1	0	2	5
Edad	2	2	1	0	0	5	10
Experiencia	1	2	1	0	-	-	4
Departamento	5	2	5	0	-	-	12
Plan de estudios	1	5	0	3	-	-	9
Posgrado	0	2	5	1	-	-	8
Especialidad	-	-	-	-	0	0	0
Curso	-	-	-	-	0	1	1
Vocación profesional	-	-	-	-	5	0	5

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

A continuación exponemos los resultados con respecto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos.

Tabla 146: Contraste de diferencias sobre el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos del profesorado de las enseñanzas profesionales

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
41	Acuerdo	0,906	0,659	0,793	0,485	0,873	0,197
	Formación	0,681	0,004***	0,072*	0,885	0,014**	0,122
42	Acuerdo	0,488	0,738	0,543	0,021**	0,508	0,695
	Formación	0,563	0,009***	0,012**	0,436	0,011**	0,162
43	Acuerdo	0,492	0,189	0,067*	0,695	0,618	0,493
	Formación	0,229	0,318	0,583	0,907	0,035**	0,733
44	Acuerdo	0,708	0,101	0,767	0,344	0,016**	0,797
	Formación	0,308	0,660	0,661	0,156	0,023**	0,093*
45	Acuerdo	0,230	0,100*	0,838	0,073*	0,608	0,435
	Formación	0,397	0,459	0,254	0,015**	0,019**	0,018**

46	Acuerdo	0,121	0,009***	0,132	0,008**	0,336	0,117
	Formación	0,211	0,738	0,606	0,012**	0,155	0,402
47	Acuerdo	0,307	0,256	0,483	0,079*	0,204	0,898
	Formación	0,290	0,583	0,484	0,112	0,558	0,280
48	Acuerdo	0,657	0,893	0,607	0,013**	0,840	0,733
	Formación	0,246	0,888	0,569	0,103	0,491	0,298

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Centrándonos en el profesorado de las enseñanzas profesionales (tabla 146), con respecto al ítem 41, “perfeccionar continuamente los conocimientos”, se dan tres diferencias en la escala formación recibida y en función de las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. A partir del rango promedio, establecemos que los docentes con más de 60 años (rango promedio=224,25), los encuestados que poseen una experiencia entre 31 y 40 años (rango promedio=201,23), y los egresados del plan 42 (rango promedio=299,50), son los que más instrucción han recibido sobre esta declaración, y los que menos, el profesorado entre 51 y 60 años de edad (rango promedio=145,70), aquellos que llevan ejerciendo la docencia entre 21 a 30 años (rango promedio=157,19), y los graduados del plan 66 rango promedio=166,89).

Con respecto al ítem 42, “conocer los aspectos legales de la educación”, se originan cuatro discrepancias, una de ellas en la escala grado de acuerdo y en la variable “departamento”, y las otras tres en la escala sobre el grado de formación recibida y para las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. En cuanto al grado de acuerdo, los componentes de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara, con un rango promedio de 214, son los que mayor puntuación le han otorgado a este ítem, en oposición a los docentes que escogieron la opción “otros” en la variable “departamento”, con un rango promedio de 143,13. En lo relativo al grado de formación recibida, el profesorado entre 30 y 40 años (rango promedio=194,15), los encuestados con una experiencia docente de 11 a 20 años (rango promedio=193,29), y aquellos que terminaron sus estudios después de 1995 (rango promedio=219,88), son los que han recibido mayor formación sobre esta cuestión, frente a los docentes con menos de 30 años (rango promedio=144,30), aquellos que poseen una experiencia entre 31 y 40 años (rango promedio=130), y los graduados del plan 42 (rango promedio=45,50).

Ante la afirmación sobre el conocimiento y respeto de los códigos éticos de la profesión docente (ítem 43), se manifiestan dos diferencias, una en la escala grado de acuerdo y para la variable “experiencia”, y la otra en la escala formación recibida y en función de la variable “plan de estudios”. Por un lado, el profesorado que lleva ejerciendo de 21 a 30 años (rango promedio=191,06), es el que más valor le otorga a este ítem, en oposición a los docentes con una experiencia de 1 a 10 años (rango promedio=167,30). Por otra parte, los que más instrucción han recibido sobre esta afirmación son los egresados del plan 42, con un rango promedio de 254,75, y los que menos los graduados del plan 66, con un rango promedio de 168,20.

En relación con el ítem 44, “conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa”, aparecen tres discrepancias, una en la escala grado de acuerdo y en función de la variable “plan de estudios”, y las restantes en la escala formación recibida y para las variables “plan de estudios” y “posgrado”. Los docentes que terminaron sus estudios en el plan 42, con un rango promedio de 272,50, son los que más relevancia le otorgan a este ítem, por el contrario, los encuestados que escogieron la opción “otros” en la variable “plan de estudios” son los que menos puntuación le dan a esta declaración. En lo relativo a la formación, los que han recibido más instrucción al respecto han sido los egresados después de 2006(rango promedio=201,49), junto con los docentes que seleccionaron la respuesta “otros” en la variable “posgrado”, y los que menos formación han recibido, los graduados en el plan 42 (rango promedio=60,50), y el profesorado que no posee ningún título de posgrado (rango promedio=156,06).

En cuanto al conocimiento en la elaboración de proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia (ítem 45), se obtienen cinco diferencias significativas, dos en la escala grado de acuerdo y en función de las variables “edad” y “departamento”, y las restantes en la escala formación recibida y para las variables “departamento”, “plan de estudios” y “posgrado”. El profesorado con más de 60 años (rango promedio=216,83) y los componentes de los departamentos de Viento-metal (rango promedio=203,33), son los que más valor le otorgan a este aspecto, y por el contrario, los menores de 30 años (rango promedio=129,46) y los docentes que seleccionaron la opción “otros” (rango promedio=138,05), son los que lo consideran

menos importante. Los que más formación han recibido sobre este ítem son los docentes pertenecientes a los departamentos de Orquesta y Música de Cámara (rango promedio=135,42), los graduados después de 2006 (rango promedio=210,40), y los que poseen el CAP (rango promedio=187,84), los que han recibido menos instrucción han sido los encuestados que escogieron la respuesta “otros” (rango promedio=140,50), los docentes que terminaron sus estudios en el plan 42 (rango promedio= 89,50), y el profesorado que no posee ningún título de posgrado (rango promedio=148,88).

Por lo que se refiere al ítem 46, “saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa”, se producen tres discrepancias, dos de ellas en la escala grado de acuerdo y en función de las variables “edad” y “departamento”, y la otra, se da en la escala formación recibida y para la variable “departamento”. Por un lado, los mayores de 60 años (rango promedio=208,67), y los miembros de los departamentos de Viento-metal (rango promedio (rango promedio=218,12), son los que consideran más relevante esta afirmación, y en el lado opuesto, los menores de 30 años (rango promedio=106,83), y los docentes cuya respuesta fue “otros” en la variable “departamento”, los que menos importancia le otorgan.

En relación a la cuestión sobre saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros (ítem 47), se manifiesta una diferencia en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento”. Los docentes pertenecientes a los departamentos de Cuerda-pulsada, con un rango promedio de 221,05, le otorgan mucho valor a este ítem, frente a los componentes de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara, que son los que menos lo puntúan más bajo.

Y para finalizar, en cuanto a la afirmación sobre saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana (ítem 48), se origina una diferencia significativa en la escala grado de acuerdo y en función de la variable “departamento”. El profesorado que mayor puntuación le ha dado a este ítem ha sido el perteneciente a los departamentos de Composición (rango promedio=211,73)

y los que más bajo lo han puntuado, aquellos docentes que escogieron la opción “otros” en la variable “departamento” (rango promedio=138,23).

Tabla 147: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos del profesorado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
41	Acuerdo	0,923	0,355	0,731	0,883	0,807	0,054*
	Formación	0,106	0,791	0,574	0,515	0,347	0,362
42	Acuerdo	0,680	0,791	0,610	0,058*	0,884	0,554
	Formación	0,165	0,562	0,987	0,586	0,264	0,039**
43	Acuerdo	0,861	0,608	0,692	0,052*	0,628	0,070*
	Formación	0,900	0,230	0,235	0,639	0,320	0,601
44	Acuerdo	0,232	0,622	0,621	0,002***	0,923	0,120
	Formación	0,365	0,427	0,245	0,416	0,034**	0,120
45	Acuerdo	0,180	0,228	0,391	0,126	0,432	0,024**
	Formación	0,123	0,710	0,117	0,541	0,017**	0,335
46	Acuerdo	0,140	0,064*	0,219	0,078*	0,874	0,006**
	Formación	0,726	0,526	0,323	0,205	0,070*	0,837
47	Acuerdo	0,020**	0,025**	0,014**	0,034**	0,996	0,124
	Formación	0,117	0,151	0,245	0,378	0,042	0,626
48	Acuerdo	0,088*	0,250	0,242	0,134	0,462	0,012**
	Formación	0,057*	0,582	0,194	0,472	0,251	0,851

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Para conocer los resultados del análisis del profesorado de las enseñanzas superiores, nos fijamos en la tabla 147. La primera diferencia significativa aparece en la escala grado de acuerdo, y para la variable “posgrado”, del ítem 41, “perfeccionar continuamente los conocimientos”. Teniendo en cuenta el rango promedio el profesorado con los estudios del Máster en Profesorado (rango promedio=59,34), son los que más valoran esta afirmación, y los que menos, aquellos docentes sin ninguna titulación de posgrado (rango promedio=42,21).

En lo concerniente al ítem 42, “conocer los aspectos legales de la educación”, se manifiestan dos discrepancias una en la escala grado de acuerdo y en función de la variable “departamento”, y la otra en la escala formación recibida y para la variable

“posgrado”. Teniendo en cuenta el rango promedio y según el grado de acuerdo, los docentes pertenecientes a los departamentos de cuerda (rango promedio=75,86), son los que más alto puntúan este ítem, en oposición, los miembros de los departamentos de las materias Teóricas U (rango promedio=24), califican esta afirmación con las puntuaciones más bajas. Con respecto a la formación, el profesorado con los estudios del CAP (rango promedio=81,60), son los que más instrucción han recibido al respecto, y los que menos, aquellos docentes con la titulación del Máster en profesorado (rango promedio=49,08).

En la cuestión sobre el conocimiento y respeto de los códigos éticos de la profesión docente (ítem 43), aparece una diferencia significativa en la escala grado de acuerdo y en función de la variable “departamento”. En esta ocasión son cuatro departamentos los que califican con la mayor puntuación esta afirmación, los departamentos de las materias Teóricas, Canto, Percusión y Musicología, todos con un mismo rango promedio de 69, frente al profesorado que escogió la opción “otros” en la variable “departamento”, con un rango promedio de 34.

En relación con el ítem 44, “conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa”, se obtienen dos discrepancias, una en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento”, y la otra en la escala formación recibida y en función de la variable “plan de estudios”. Por un lado, los componentes de los departamentos de Musicología (rango promedio=90), son los que más relevancia le otorgan a este ítem, por el contrario, los docentes miembros de los departamentos de las Materias Teóricas (rango promedio=22), son los que menos puntuación le dan a esta declaración. En lo relativo a la formación, los que han recibido más instrucción al respecto han sido los docentes que respondieron con la opción “otros” en la variable “plan de estudios” (rango promedio=76,94), y los que menos formación han recibido, los graduados en el plan 66 (rango promedio=51,16).

En cuanto al ítem 45, “elaboración de proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia”, se obtienen dos diferencias significativas, una en la escala grado de acuerdo y en la variable “posgrado” y la otra en la escala formación recibida y para la variable “plan de estudios”. Con respecto al grado de acuerdo y

aquellos docentes que no poseen ningún estudio de posgrado (rango promedio=68,46), son los que más alto puntúan este ítem, por el contrario, los que más bajo lo puntúan, son los titulados con el Máster en profesorado (rango promedio=48,92). En cuanto al grado de formación, el profesorado que seleccionó la respuesta “otros” en la variable “plan de estudios” (rango promedio=75,75), son los que más formación han recibido sobre este aspecto, y los que menos, los egresados del plan 66 (rango promedio=50,51) y los docentes con el título de Máster del profesorado (rango promedio=48,92).

En lo referente al ítem 46, “saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa”, se producen cuatro discrepancias, tres de ellas en la escala grado de acuerdo y en función de las variables “edad”, “departamento” y “posgrado”, y la restante, se da con respecto a la escala formación recibida y para la variable “plan de estudios”. Por un lado, los mayores de 60 años (rango promedio=80,17), los miembros de los departamentos de Pedagogía (rango promedio=80,92), y aquellos que no poseen ningún estudio de posgrado (rango promedio=75,04) son los que consideran más relevante esta afirmación, y en el lado opuesto, los menores de 30 años (rango promedio=38,20), los docentes cuya respuesta fue “otros” (rango promedio=41,19) en la variable “departamento” y los que escogieron también la opción “otros” (rango promedio= 47,94) en la variable “posgrado”. Por otra parte, con respecto al grado de formación del ítem 45, el profesorado que seleccionó la respuesta “otros” en la variable “plan de estudios” (rango promedio=77,63), es el que más formación ha recibido sobre este aspecto, y los que menos, los egresados del plan 66 (rango promedio=52,30).

En relación a la cuestión sobre saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros (ítem 47), se manifiesta cuatro diferencias en la escala grado de acuerdo y para las variables “sexo”, “edad”, “experiencia” y “departamento”. Las profesoras (rango promedio=65,24) , los docentes con más de 60 años (rango promedio=80), aquellos con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=64,62) y pertenecientes a los departamentos de Canto (rango promedio=80), con los que más valor le otorgan a este ítem, frente a los docente varones(rango promedio=51,26) , los menores de 30 años (rango promedio=46,50), el profesorado que lleva ejerciendo de 11 a 20 años (rango promedio=41,63) y los

componentes de los departamentos de Tecla (rango promedio=40,50), que son los que lo puntúan más bajo.

Concluimos los resultados de este colectivo con el ítem 48, “saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana”, se originan tres diferencias significativas, dos en la escala grado de acuerdo y para las variables “sexo” y “posgrado”, y la otra, en la escala formación recibida y en función de la variable “sexo”. En lo relativo al grado de acuerdo, las puntuaciones más altas en este ítem las han otorgado las profesoras (rango promedio=62,70), y los titulados con el Máster en profesorado (rango promedio=73,70), y los que han puntuado más bajo han sido los docentes varones (rango promedio=52,78) y aquellos que seleccionaron la opción “otros” (rango promedio=50,77) en la variable “posgrado”. En cuanto a la formación, son las docentes (rango promedio=63,65) las que manifiestan haber recibido más instrucción sobre esta declaración, frente a los profesores varones (rango promedio=52,21).

Tabla 148: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos del alumnado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Especialidad	Curso	Vocación profesional
41	Acuerdo	0,219	0,829	0,316	0,283	0,060*
	Formación	0,319	0,748	0,809	0,696	0,796
42	Acuerdo	0,672	0,204	0,564	0,422	0,075*
	Formación	0,485	0,095*	0,773	0,594	0,323
43	Acuerdo	0,682	0,462	0,888	0,453	0,145
	Formación	0,066*	0,400	0,937	0,356	0,187
44	Acuerdo	0,292	0,246	0,255	0,141	0,108
	Formación	0,447	0,023**	0,994	0,652	0,157
45	Acuerdo	0,399	0,465	0,220	0,237	0,079*
	Formación	0,217	0,004***	0,304	0,240	0,385
46	Acuerdo	0,642	0,395	0,540	0,156	0,114
	Formación	0,389	0,018**	0,727	0,030**	0,825
47	Acuerdo	0,830	0,238	0,128	0,186	0,084*
	Formación	0,083*	0,006***	0,301	0,101	0,458
48	Acuerdo	0,570	0,771	0,814	0,375	0,023**

Formación	0,352	0,150	0,789	0,720	0,385
------------------	-------	-------	-------	-------	-------

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Abordamos los datos obtenidos en relación al alumnado de las enseñanzas superiores (tabla 148). Para los ítems 41, 42, 45, 47 y 48 se produce la misma discrepancia en la escala grado de acuerdo y en función de la variable “vocación profesional”, y con resultados muy similares. En base al rango promedio, los estudiantes que escogieron la opción “otros” en la variable “vocación profesional”, son los que otorgan las puntuaciones más altas a cada uno de estos ítems, seguidos de los futuros docentes y por último el alumnado que quiere ejercer como intérprete.

En lo concerniente al ítem 42, “conocer los aspectos legales de la educación”, además de la diferencia ya comentada, también se origina otra en la escala formación recibida y para la variable “edad”. El alumnado con edades comprendidas entre los 17 y 20 años (rango promedio=68,04), ha sido el que más instrucción ha recibido sobre esta afirmación, y por el contrario los estudiantes de 33 a 42 años (rango promedio=43,17), los que menos formación han recibido al respecto.

En cuanto al conocimiento y respeto de los códigos éticos de la profesión docente (ítem 43), se obtiene una discrepancia en la escala grado de acuerdo y para la variable “sexo”. El alumnado varón, con un rango promedio de 59,90 son los que más formación han recibido frente a las alumnas, con un rango promedio de 49,22.

En relación al ítem 44, “conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa”, se manifiesta una diferencia significativa en la escala formación recibida y en función de la variable “edad”. Los estudiantes que más instrucción han recibido han sido los que tienen edades comprendidas entre los 29 y 32 años (rango promedio=75), y los que menos, aquellos encuestados entre 33 y 42 años (rango promedio=47,50).

En lo relativo al conocimiento en la elaboración de proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia (ítem 45), además de la diferencia ya comentada en la escala grado de acuerdo, también se da otra en la escala sobre la formación recibida y para la variable “edad”. El alumnado con edades

comprendidas entre los 17 y 20 años (rango promedio=73,75), ha sido el que más instrucción ha recibido sobre esta afirmación, y por el contrario los estudiantes de 25 a 28 años (rango promedio=43,91), los que menos formación han recibido al respecto.

Por lo que se refiere al ítem 46, “saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa”, aparecen dos discrepancias en la escala sobre la formación recibida y en las variables “edad” y “curso”. Los estudiantes que más instrucción han recibido han sido los que tienen edades comprendidas entre los 17 y 20 años (rango promedio=72,96), y los que seleccionaron la respuesta “otros” (rango promedio=66,50) en la variable “curso” y los que menos, aquellos encuestados entre 33 y 42 años (rango promedio=46,17) y los que cursan 4º (rango promedio=42,27).

En relación a la declaración sobre saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros (ítem 47), se producen dos diferencias en la escala formación recibida y para las variables “sexo” y “edad”. Los alumnos varones (rango promedio= 60,029) y los que tienen edades comprendidas entre los 29 y 32 años (rango promedio=73,33) son los que más instrucción han recibido en este aspecto, frente a las alumnas (rango promedio=50,08), y los estudiantes con edades comprendidas entre los 21 a 24 años (rango promedio=45,67), son los que han recibido menos formación.

3.8. Conocimiento en inteligencia emocional

Para finalizar lo hacemos con el conocimiento en inteligencia emocional, para el que se han establecido un total de 8 ítems (del 49 al 56), basándose en la manera de motivar al alumnado; distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos; saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo; lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con los estudiantes; utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal de los alumnos; saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral

del alumnado; saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar; saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar

En la tabla 149 recopilamos le número de diferencias significativas que aparecen en cada uno de los ítems. Sigue dándose la misma tendencia, se producen discrepancias en cada uno de los ítems que conforman este conocimiento, los ítems con mayor número de diferencias son el 53 y 55, con 9 cada uno, son afirmaciones sobre la utilización de técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno y de reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar. También vuelve a ser la escala en función de la formación recibida de los docentes de las enseñanzas profesionales, la que posee más diferencias, 24 en total, la cifra más elevada de todos los conocimientos, le sigue la escala sobre el grado de acuerdo del alumnado de las enseñanzas superiores con 8 discrepancias.

Tabla 149: Número de diferencias significativas encontradas para cada uno de los ítems sobre el conocimiento en inteligencia emocional

	ítems	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
		A	F	A	F	A	F	
49	saber de qué manera motivar al alumnado	0	3	3	0	1	0	6
50	conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	1	3	0	0	1	2	7
51	saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	0	3	0	1	1	0	5
52	lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	1	3	0	0	1	1	6
53	saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	2	3	2	0	1	1	9
54	saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	1	2	0	1	0	1	5
55	saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	1	3	0	2	2	1	9
56	saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	1	4	0	1	1	0	7
Total		7	24	5	5	8	6	

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

En lo relativo a las variables, la referida a la edad es la que sobresale con más diferencias, seguida de la experiencia y el plan de estudios, estas dos últimas afectando sólo al colectivo de docentes. Estos datos los mostramos en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 150: *Número de diferencias significativas encontradas en el conocimiento en inteligencia emocional para cada uno de las variables descriptivas establecidas*

Variables	Profesorado Profesional		Profesorado Superior		Alumnado Superior		Total
	A	F	A	F	A	F	
Sexo	2	0	0	1	0	2	5
Edad	0	7	2	0	0	2	11
Experiencia	0	8	2	0	-	-	10
Departamento	3	1	0	0	-	-	4
Plan de estudios	0	8	1	0	-	-	9
Posgrado	2	0	0	4	-	-	6
Especialidad	-	-	-	-	1	0	1
Curso	-	-	-	-	0	2	2
Vocación profesional	-	-	-	-	7	0	7

Grado de acuerdo (A)

Grado de formación (F)

Exponemos los resultados con respecto a los tres sectores del estudio.

Tabla 151: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento en inteligencia emocional del profesorado de las enseñanzas profesionales*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
49	Acuerdo	0,619	0,790	0,894	0,834	0,716	0,150
	Formación	0,808	0,012**	0,005***	0,679	0,004***	0,678
50	Acuerdo	0,112	0,441	0,865	0,051*	0,521	0,444
	Formación	0,673	0,095*	0,024**	0,802	0,027**	0,425
51	Acuerdo	0,374	0,762	0,345	0,499	0,987	0,141
	Formación	0,574	0,011**	0,031**	0,589	0,002***	0,839
52	Acuerdo	0,294	0,457	0,461	0,659	0,944	0,066*
	Formación	0,625	0,035**	0,020**	0,435	0,055*	0,853
53	Acuerdo	0,082*	0,975	0,960	0,438	0,652	0,051*
	Formación	0,413	0,038**	0,013**	0,693	0,001***	0,384
54	Acuerdo	0,054*	0,854	0,939	0,459	0,409	0,117
	Formación	0,347	0,161	0,021**	0,453	0,030**	0,349
55	Acuerdo	0,556	0,977	0,374	0,010**	0,683	0,951

	Formación	0,924	0,007***	0,007***	0,301	0,002***	0,505
56	Acuerdo	0,836	0,923	0,184	0,051*	0,455	0,645
	Formación	0,871	0,085*	0,040**	0,034**	0,016**	0,600

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Nos fijamos en la tabla 151 para indagar en los datos obtenidos sobre el profesorado de las enseñanzas profesionales. Tanto en el ítem 49, “saber de qué manera motivar al alumnado”, como en el ítem 51, “saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo”, se originan tres diferencias significativas en la escala grado de formación recibida, y para las variables “edad”, “experiencia”, y “plan de estudios”. Considerando el rango promedio para ambos ítems, los docentes de más de 60 años, los participantes con una experiencia entre 1 y 10 años, y los egresados después de 1995, son los que más instrucción han recibido sobre estas dos cuestiones, y en contraposición se sitúan, el profesorado de 51 a 60 años, los que llevan ejerciendo la docencia de 21 a 30 años, y los encuestados que seleccionaron la opción “otros” en la variable “plan de estudios”.

En lo concerniente al conocimiento de distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50), se obtienen cuatro discrepancias, una relativa a la escala grado de acuerdo y en función de la variable “departamento”, y las restantes, tienen que ver con la escala formación recibida y para las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. En cuanto al grado de acuerdo, los componentes de los departamentos de Cuerda-pulsada, con un rango promedio de 220,79, son los que mayor puntuación le han otorgado a esta declaración, frente a los docentes que seleccionaron la respuesta “otros” en la variable “departamento”, con un rango promedio de 144,90. Por otra parte, el profesorado con más de 60 años (rango promedio=248,67), los que llevan ejerciendo la docencia de 31 a 40 años (rango promedio=192,15) y los participantes que acabaron sus estudios en el plan 42 (rango promedio=231,25), son los que han recibido más formación sobre este aspecto, a diferencia de los docentes de 51 a 60 años (rango promedio=153,02), aquellos con una experiencia entre 21 y 30 años (rango promedio=153), y los docentes que escogieron la opción “otros” (rango promedio=148,38) en la variable “plan de estudios”.

En el caso del ítem 52, “lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante”, se manifiestan cuatro diferencias, una de ellas en la escala grado de acuerdo y para la variable “posgrado”, las otras tres en la escala formación recibida y para las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. El grupo de docentes que más importancia muestra hacia esta declaración es el que no posee ningún estudio de posgrado, con un rango promedio de 193,74, y en el otro extremo se encuentran los docentes con el título del Máster en profesorado, con un rango promedio de 159. En cuanto a la formación recibida, el profesorado con más de 60 años (rango promedio=240,25), los que llevan ejerciendo la docencia de 31 a 40 años (rango promedio=197,45) y los participantes que acabaron sus estudios en el plan 42 (rango promedio=258,25), son los que más instrucción han recibido sobre esta afirmación, mientras que los docentes de 51 a 60 años (rango promedio=151,23), aquellos con una experiencia entre 21 y 30 años (rango promedio=152,24), y los docentes del plan 66 (rango promedio=167) son los que menos formación han recibido al respecto.

En lo referente a saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno (ítem 53), aparecen cinco discrepancias, dos que afectan a la escala grado de acuerdo y para las variables “sexo” y “posgrado”, y el resto se dan en la escala formación recibida y en función de las variables “edad”, “experiencia”, y “plan de estudios”. Las profesoras (rango promedio=185,05) y aquellos docentes que no poseen ningún título de posgrado (rango promedio=195,96) son los que más valor le otorgan a este ítem, y los que menos, el profesorado varón (rango promedio=170,55), y los que tienen los estudios del Máster en profesorado (rango promedio=158,31). Los sectores que han recibido más formación han sido los docentes con menos de 30 años (rango promedio=202,80), los que poseen una experiencia entre 1 a 10 años (rango promedio=200,54), y los encuestados que se graduaron después de 1995 (rango promedio=217,93), y al contrario, el profesorado de 51 a 60 años (rango promedio=147,68), aquellos que llevan ejerciendo la docencia entre 21 y 30 años (rango promedio=154,37) y los graduados en el plan 42 (rango promedio=86,75).

En cuanto al ítem 54, “saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno”, se dan tres diferencias, una de ellas en la escala grado de

acuerdo y para la variable “sexo”, y las otras dos en la escala formación recibida y en función de las variables “experiencia” y “plan de estudios”. Por un lado, las profesoras, con un rango promedio de 186,81, manifiestan le conceden más valor a esta afirmación que los docentes varones, con un promedio de 169,14. Por otra parte, el profesorado con una experiencia de 31 a 40 años (rango promedio=199,83), y los graduados después de 2006 (rango promedio=206,61), son lo que más instrucción han recibido, a diferencia de aquellos que llevan ejerciendo la docencia de 21 a 30 años (rango promedio=153,08) y los egresados en el plan 42 (rango promedio=107).

Otro de los aspectos es saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar (ítem 55), ante el cual se establecen cuatro discrepancias, una en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento”, y las restante, en cuanto a la escala grado de formación recibida y en función de las variables “edad”, “experiencia” y “plan de estudios”. Los docentes pertenecientes a los departamentos de Cuerda-pulsada, con un rango promedio de 209,71, son los que más alto han puntuado este ítem con respecto al grado de acuerdo, y los que menos, los miembros de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara, con un rango promedio de 112. Los colectivos que han recibido más formación han sido los docentes con menos de 30 años (rango promedio=225,83), los que poseen una experiencia entre 1 a 10 años (rango promedio=205,53), y los encuestados que se graduaron después de 2006 (rango promedio=223,88), y al contrario, el profesorado de 51 a 60 años (rango promedio=150,08), aquellos que llevan ejerciendo la docencia entre 21 y 30 años (rango promedio=157,78) y los graduados en el plan 42 (rango promedio=84,50).

Para concluir con este grupo de docentes, analizamos el ítem 56, “saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar”, se originan cinco diferencias, una de ellas en la escala grado de acuerdo y para la variable “departamento” y las otras cuatro, en la escala grado de formación recibida y para las variables “edad”, “experiencia”, “departamento” y “plan de estudios”. Con respecto al grado de acuerdo, los docentes pertenecientes a los departamentos de Cuerda-pulsada, con un rango promedio de 200,52, son los que mayor puntuación le han otorgado a esta declaración, frente a los docentes que seleccionaron la respuesta “otros” en la variable “departamento”, con un rango promedio de 139,43. En cuanto a la formación recibida,

los docentes de más de 60 años (rango promedio=215,58), los participantes con una experiencia entre 1 y 10 años(rango promedio=199,17), los miembros de los departamentos de Viento-metal (rango promedio=198,67), y los egresados después de 2006(rango promedio=217,57), son los que más instrucción han recibido sobre estas dos cuestiones, y en contraposición se sitúan, el profesorado de 51 a 60 años(rango promedio=152,27), los que llevan ejerciendo la docencia de 31 a 40 años (rango promedio=160,25), los componentes de los departamentos de Composición (rango promedio=122,73) y los encuestados que terminaron sus estudios en el plan 42 (rango promedio=90,50).

Tabla 152: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento en inteligencia emocional del profesorado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Experiencia	Departamento	Plan estudios	Posgrado
49	Acuerdo	0,424	0,090*	0,037**	0,472	0,064*	0,140
	Formación	0,873	0,778	0,923	0,764	0,394	0,470
50	Acuerdo	0,517	0,143	0,201	0,695	0,639	0,508
	Formación	0,860	0,619	0,345	0,990	0,671	0,120
51	Acuerdo	0,715	0,539	0,885	0,656	0,884	0,447
	Formación	0,816	0,309	0,679	0,371	0,736	0,031**
52	Acuerdo	0,719	0,819	0,109	0,697	0,688	0,219
	Formación	0,920	0,295	0,344	0,216	0,744	0,232
53	Acuerdo	0,454	0,023**	0,030**	0,532	0,632	0,165
	Formación	0,696	0,459	0,739	0,902	0,717	0,577
54	Acuerdo	0,964	0,268	0,256	0,245	0,856	0,725
	Formación	0,156	0,778	0,474	0,685	0,942	0,051*
55	Acuerdo	0,828	0,231	0,817	0,862	0,847	0,344
	Formación	0,061**	0,435	0,829	0,570	0,693	0,012**
56	Acuerdo	0,641	0,272	0,735	0,668	0,961	0,371
	Formación	0,201	0,644	0,759	0,848	0,580	0,028**

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Para conocer la percepción del profesorado de las enseñanzas superiores, atendemos a la tabla 152, donde plasmamos los resultados de este análisis. Iniciamos la exposición con el ítem 49, “saber de qué manera motivar al alumnado”, en el se obtienen

dos diferencias significativas en la escala grado de acuerdo y para las variables “edad” y “plan de estudios”. Según el rango promedio, los docentes con edades comprendidas entre los 51 y 60 años (rango promedio de 63, 21), y los encuestados que escogieron la opción “otros” rango promedios=60,13) en la variable “plan de estudios”, son los que mayor puntuación le han otorgado a esta declaración, frente al profesorado con menos de 30 años (rango promedio=29,60) y los participantes que terminaron sus estudios después de 2006 (rango promedio=38,68).

En lo relativo al ítem 50 no se produce ninguna discrepancia, por lo que pasamos al ítem 51, “saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo”, en el se da una diferencia significativa en la escala sobre la formación recibida y para la variable “posgrado”. Los docentes que han recibido más formación en este aspecto han sido los que realizaron los estudios de CAP, con un rango promedio de 65,70, y en el otro extremo se sitúan el profesorado con la titulación del Máster en profesorado, con un rango promedio de 40,52.

En cuanto a saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno (ítem 53), aparece una discrepancia en la escala grado de acuerdo y en función de la variable “edad”. El profesorado de más de 60 años (rango promedio=74,50) es el que más valor le otorga a este ítem, a diferencia de los docentes menores de 30 años (rango promedio=25,30) que lo consideran menos relevante.

Por lo que se refiere al ítem 54, “saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno”, se da una diferencia en la escala grado de formación recibida y para la variable “posgrado”. Los docentes que más instrucción han recibido sobre esta afirmación han sido aquellos que seleccionaron la respuesta “otros” (rango promedio=62,44) en la variable “posgrado”, y en el otro extremo se encuentra el profesorado que no posee ningún estudio de posgrado (rango promedio=44,57).

Otro de las declaraciones conforme a este conocimiento, es saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar (ítem 55), ante el cual se establecen dos discrepancias en la escala grado de formación recibida y para las variables “sexo” y “posgrado”. Los docentes varones (rango promedio=60,44), y los encuestados que no poseen ningún título de posgrado (rango promedio=66,54) son los

que manifiestan haber recibido más formación, y los que menos, las profesoras (rango promedio=49,93) y los docentes con el título del Máster en profesorado (rango promedio=41,38).

Finalizando con este colectivo, nos centramos en el ítem 56, “saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar”, donde se manifiesta una diferencia en la escala sobre la formación recibida y para la variable “posgrado”. El profesorado que ha sido más formado en esta cuestión, es el que seleccionó la opción “otros” en la variable “posgrado”, con un rango promedio de 61,61, y en contraposición están los docentes con la titulación del Máster en profesorado, con un rango promedio de 41,62.

Tabla 153: *Contraste de diferencias sobre el conocimiento en inteligencia emocional del alumnado de las enseñanzas superiores*

		Sexo	Edad	Especialidad	Curso	Vocación profesional
49	Acuerdo	0,846	0,621	0,398	0,632	0,000***
	Formación	0,253	0,117	0,517	0,541	0,944
50	Acuerdo	0,530	0,836	0,252	0,104	0,009***
	Formación	0,394	0,075*	0,808	0,049**	0,322
51	Acuerdo	0,776	0,654	0,503	0,544	0,005***
	Formación	0,218	0,533	0,457	0,109	0,470
52	Acuerdo	0,919	0,441	0,931	0,809	0,010**
	Formación	0,298	0,060**	0,795	0,893	0,239
53	Acuerdo	0,611	0,645	0,696	0,553	0,004***
	Formación	0,048**	0,233	0,565	0,232	0,438
54	Acuerdo	0,680	0,705	0,522	0,488	0,119
	Formación	0,097*	0,312	0,419	0,470	0,568
55	Acuerdo	0,734	0,759	0,044**	0,381	0,022**
	Formación	0,157	0,182	0,506	0,086*	0,763
56	Acuerdo	0,604	0,491	0,216	0,376	0,011**
	Formación	0,186	0,162	0,405	0,230	0,930

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,01$

Concluyendo tanto el análisis de este conocimiento, abarcamos lo referente al alumnado de las enseñanzas superiores (tabla 153). En los ítems 49, 51, 52, 53, y 56 se

producen una diferencia significativa en la escala grado de acuerdo y en función de la variable “vocación profesional”, y en todos ellos el resultado es muy similar. . Teniendo en cuenta el rango promedio, los estudiantes que escogieron la opción “otros” en la variable “vocación profesional”, son los que otorgan las puntuaciones más altas a cada uno de estas declaraciones, seguidos de los futuros docentes y por último el alumnado que quiere ejercer como intérprete.

En el caso del ítem 53, “saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno”, y del ítem 54, “saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno”, se origina una discrepancia en la escala sobre la formación recibida y para la variable “sexo”, siendo el resultado prácticamente el mismo. Según los datos del rango promedio, los estudiantes varones son los que más instrucción han recibido sobre estos ítems.

En cuanto al ítem 50, “conocimiento de distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos”, se producen tres diferencias significativas, una en la escala grado de acuerdo y para la variable “vocación profesional” y las otras dos en la escala formación recibida y para las variables “edad” y “curso”. Los estudiantes que pretenden dedicarse al ejercicio docente (rango promedio=60,56) son los que otorgan las puntuaciones más altas a esta afirmación, y los que menos, los futuros intérpretes (rango promedio=41,11). Con respecto a la formación, el alumnado entre 17 y 20 años (rango promedio=68,13) y los encuestados que respondieron con la opción “otros” en la variable “curso”, son los que más instrucción han recibido sobre este ítem, y al otro extremo se encuentran los estudiantes de 25 a 28 años (rango promedio=47,54) y los que cursan 3º (rango promedio=42,24).

En lo relativo a la cuestión de lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante (ítem 52) se manifiesta una discrepancia en la escala sobre la formación recibida y en función de la variable “edad”. El grupo de estudiantes que han sido más formados al respecto han sido los que tiene edades comprendidas entre los 25 y 28 años, con un rango promedio de 64,07, y los que menos, el alumnado de 21 a 24, con un rango promedio de 45,59.

Otra de las declaraciones es saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar (ítem 55), ante la cual se establecen tres diferencias significativas, dos en la escala grado de acuerdo y para las variables “especialidad” y “vocación profesional” y la restante en la escala formación recibida y para la variable edad”. En el grado de acuerdo, las mayores puntuaciones las otorgan el alumnado de Musicología y Producción y gestión musical, con el mismo rango promedio de 76, y los estudiantes que seleccionaron la respuesta “otros” en la variable “vocación profesional”, con un rango promedio de 63, y en lado opuesto el alumnado de la especialidad de canto (rango promedio=18,88), y los futuros intérpretes (rango promedio=43,36). Por otro lado, los alumnos que escogieron la opción “otros” en la variable “curso”, con un rango promedio de 92,17, son los que más formación han recibido sobre esta cuestión, frente a los estudiantes de tercer curso, con un rango promedio de 43,15.

4. ANALISIS CLUSTER

El análisis cluster, también conocido como análisis de conglomerados, es un método estadístico multivariante. Lo que se pretende lograr con esta técnica es la creación de grupos de individuos que tengan el mayor número de similitudes y a la vez el mayor número de diferencias entre los grupos resultantes.

De la misma forma que hemos planteado los anteriores análisis, dividiremos los resultados en los siguientes tres apartados:

- Los docentes de las enseñanzas profesionales.
- El profesorado de las enseñanzas superiores (formadores).
- El alumnado de las enseñanzas superiores (futuros docentes).

De esta manera, nuestra intención es agrupar los sujetos de cada muestra en relación a sus semejanzas, y de esta forma poder definir grupos de docentes y de estudiantes.

4.1. Profesorado de las enseñanzas profesionales

El primer colectivo en analizar es el formado por los docentes de las enseñanzas profesionales. De la muestra total de 350 encuestados han resultado dos cluster o conglomerados, el conglomerado “1” está compuesto por el 62% de los sujetos de estudio, y el conglomerado “2” constituido por el 38%. Estos datos los podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla 154: *Número de casos en cada conglomerado del profesorado de las enseñanzas profesionales*

Conglomerado	1	216
	2	131
Válidos		347
Perdidos		6

El siguiente paso atendiendo a los centros de conglomerado, es poder definir las características que configuran a los docentes de cada uno de ellos. Indagando en la tabla 155 observamos en el primer conglomerado que las respuestas quedan divididas en dos bloques, uno que coincide con los ítems de la escala grado de acuerdo donde las opciones estas repartidas entre “3=bastante” y “4=mucho”, y otro bloque donde la mayoría de las respuestas se concentran en la opción “2=algo”, dándose en los ítems sobre la formación recibida. En el caso del segundo conglomerado, todas las respuestas se reparten mayoritariamente entre las opciones “3=bastante” y “4=mucho”. Estos resultados reflejan que existen dos perfiles en cuanto al profesorado de las enseñanzas profesionales:

- Los pertenecientes al cluster 1, que son la mayoría, le otorgan mucha importancia a cada uno de los tipos de conocimiento docente, pero a la vez reconocen haber recibido poca formación de cada uno de ellos.
- Los que conforman el cluster 2, que valoran como muy relevantes todos los tipos de conocimiento docente, y además manifiestan haber recibido bastante instrucción sobre todos ellos.

Tabla 155: Centro de los conglomerados del profesorado de las enseñanzas profesionales

El profesorado debe:		Conglomerado	
		1	2
1. conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	Acuerdo	4	4
	Formación	3	3
2. conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
3. conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
4. conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
5. adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, contruidos, interpretados y explicados, contruidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
6. reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
7. saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
8. saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
9. saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
10. aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
11. permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
12. saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
13. ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
14. ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
15. dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
16. conocer las estructuras de las unidades didácticas	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
17. saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3

18. conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
19. conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
20. conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
21. utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
22. conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
23. aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
24. saber cómo temporalizar la asignatura	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
25. disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
26. construir materiales de enseñanza	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
27. saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	Acuerdo	3	3
	Formación	1	2
28. informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
29. tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
30. saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
31. saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
32. saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
33. tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
34. saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	Acuerdo	3	3
	Formación	1	3
35. promover la inclusión educativa en el aula	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
36. mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3

37. tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	Acuerdo	3	3
	Formación	2	2
38. conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
39. favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
40. estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
41. perfeccionar continuamente sus conocimientos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	4
42. conocer los aspectos legales de la educación	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
43. conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
44. conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
45. elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	Acuerdo	3	3
	Formación	1	2
46. saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	Acuerdo	3	3
	Formación	1	2
47. saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	Acuerdo	3	3
	Formación	1	2
48. saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	Acuerdo	3	3
	Formación	1	2
49. saber de qué manera motivar al alumnado	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
50. conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
51. saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
52. lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
53. saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
54. saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
55. saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros	Acuerdo	4	4

tipos de acoso escolar	Formación	1	3
56. saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	Acuerdo	4	4
	Formación	1	2

Para seguir avanzando en nuestro análisis es necesario que comprobemos si se dan diferencias significativas entre los dos conglomerados establecidos. Para este fin utilizaremos el análisis de varianza (ANOVA); cuyos datos resultantes reflejamos en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 156: *Análisis de varianza (ANOVA) del profesorado de las enseñanzas profesionales*

Ítem	Conglomerado		Error		F	Sig.	
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl			
1	Acuerdo	1,025	1	,145	345	7,079	,008
	Formación	72,437	1	,477	345	151,938	,000
2	Acuerdo	2,017	1	,188	345	10,705	,001
	Formación	65,878	1	,569	345	115,849	,000
3	Acuerdo	2,803	1	,289	345	9,692	,002
	Formación	48,789	1	,532	345	91,777	,000
4	Acuerdo	3,806	1	,422	345	9,017	,003
	Formación	73,681	1	,710	345	103,816	,000
5	Acuerdo	1,338	1	,433	345	3,089	,080
	Formación	67,993	1	,600	345	113,414	,000
6	Acuerdo	1,233	1	,154	345	8,022	,005
	Formación	117,908	1	,605	345	194,995	,000
7	Acuerdo	,769	1	,153	345	5,033	,025
	Formación	110,166	1	,528	345	208,677	,000
8	Acuerdo	1,104	1	,207	345	5,331	,022
	Formación	112,516	1	,559	345	201,179	,000
9	Acuerdo	,519	1	,230	345	2,253	,134
	Formación	96,967	1	,656	345	147,810	,000
10	Acuerdo	,903	1	,201	345	4,501	,035
	Formación	111,355	1	,653	345	170,602	,000
11	Acuerdo	,076	1	,419	345	,182	,670
	Formación	83,242	1	,572	345	145,647	,000
12	Acuerdo	,375	1	,263	345	1,424	,234
	Formación	103,776	1	,624	345	166,425	,000

13	Acuerdo	,656	1	,192	345	3,422	,065
	Formación	126,428	1	,557	345	227,172	,000
14	Acuerdo	,926	1	,210	345	4,413	,036
	Formación	112,144	1	,554	345	202,549	,000
15	Acuerdo	1,759	1	,217	345	8,103	,005
	Formación	104,082	1	,594	345	175,339	,000
16	Acuerdo	2,802	1	,654	345	4,284	,039
	Formación	72,209	1	,695	345	103,935	,000
17	Acuerdo	,516	1	,226	345	2,282	,132
	Formación	98,938	1	,585	345	169,165	,000
18	Acuerdo	2,991	1	,500	345	5,984	,015
	Formación	123,716	1	,533	345	232,060	,000
19	Acuerdo	1,185	1	,517	345	2,292	,131
	Formación	87,542	1	,535	345	163,773	,000
20	Acuerdo	,614	1	,332	345	1,848	,175
	Formación	133,714	1	,482	345	277,269	,000
21	Acuerdo	,715	1	,428	345	1,673	,197
	Formación	110,938	1	,614	345	180,543	,000
22	Acuerdo	1,157	1	,210	345	5,503	,020
	Formación	132,103	1	,539	345	245,135	,000
23	Acuerdo	,825	1	,176	345	4,686	,031
	Formación	109,430	1	,571	345	191,639	,000
24	Acuerdo	,758	1	,227	345	3,345	,068
	Formación	95,639	1	,577	345	165,715	,000
25	Acuerdo	1,325	1	,298	345	4,452	,036
	Formación	137,745	1	,539	345	255,666	,000
26	Acuerdo	2,029	1	,486	345	4,175	,042
	Formación	95,408	1	,585	345	163,227	,000
27	Acuerdo	,040	1	,607	345	,065	,798
	Formación	51,221	1	,493	345	103,987	,000
28	Acuerdo	6,669	1	,499	345	13,366	,000
	Formación	94,352	1	,577	345	163,506	,000
29	Acuerdo	2,980	1	,311	345	9,583	,002
	Formación	99,548	1	,567	345	175,611	,000
30	Acuerdo	3,820	1	,320	345	11,954	,001
	Formación	112,164	1	,597	345	187,778	,000
31	Acuerdo	1,184	1	,191	345	6,203	,013
	Formación	115,227	1	,584	345	197,271	,000

32	Acuerdo	4,340	1	,294	345	14,774	,000
	Formación	137,685	1	,654	345	210,576	,000
33	Acuerdo	,934	1	,473	345	1,977	,161
	Formación	110,702	1	,610	345	181,469	,000
34	Acuerdo	3,783	1	,515	345	7,349	,007
	Formación	116,746	1	,513	345	227,563	,000
35	Acuerdo	4,302	1	,457	345	9,413	,002
	Formación	136,519	1	,595	345	229,264	,000
36	Acuerdo	2,274	1	,455	345	4,992	,026
	Formación	89,011	1	,636	345	139,927	,000
37	Acuerdo	,662	1	,850	345	,779	,378
	Formación	58,678	1	,583	345	100,575	,000
38	Acuerdo	2,246	1	,616	345	3,647	,057
	Formación	101,346	1	,600	345	168,774	,000
39	Acuerdo	3,939	1	,497	345	7,931	,005
	Formación	119,005	1	,559	345	212,786	,000
40	Acuerdo	1,578	1	,316	345	4,989	,026
	Formación	140,863	1	,563	345	250,309	,000
41	Acuerdo	3,676	1	,171	345	21,456	,000
	Formación	98,767	1	,626	345	157,849	,000
42	Acuerdo	3,411	1	,497	345	6,866	,009
	Formación	75,023	1	,628	345	119,531	,000
43	Acuerdo	1,333	1	,158	345	8,432	,004
	Formación	95,203	1	,687	345	138,661	,000
44	Acuerdo	4,606	1	,566	345	8,138	,005
	Formación	116,236	1	,535	345	217,208	,000
45	Acuerdo	6,878	1	,808	345	8,518	,004
	Formación	87,536	1	,536	345	163,242	,000
46	Acuerdo	1,231	1	,905	345	1,359	,245
	Formación	42,667	1	,526	345	81,147	,000
47	Acuerdo	1,598	1	,786	345	2,032	,155
	Formación	41,933	1	,514	345	81,555	,000
48	Acuerdo	1,373	1	,657	345	2,089	,149
	Formación	60,313	1	,566	345	106,549	,000
49	Acuerdo	1,286	1	,267	345	4,816	,029
	Formación	167,532	1	,519	345	322,828	,000
50	Acuerdo	4,439	1	,405	345	10,962	,001
	Formación	124,014	1	,525	345	236,140	,000

51	Acuerdo	2,937	1	,314	345	9,349	,002
	Formación	131,817	1	,536	345	245,865	,000
52	Acuerdo	2,382	1	,168	345	14,208	,000
	Formación	139,164	1	,585	345	237,721	,000
53	Acuerdo	4,031	1	,277	345	14,550	,000
	Formación	162,596	1	,536	345	303,351	,000
54	Acuerdo	3,745	1	,318	345	11,792	,001
	Formación	159,978	1	,474	345	337,394	,000
55	Acuerdo	6,930	1	,259	345	26,727	,000
	Formación	132,610	1	,674	345	196,729	,000
56	Acuerdo	7,322	1	,290	345	25,241	,000
	Formación	103,147	1	,587	345	175,715	,000

Aunque la mayoría de los ítems nos muestran diferencias significativas, puesto que el resultado de los *p*-valores es menor a 0,05, debemos tener presente que los datos obtenidos en las pruebas sólo los utilizaremos con una finalidad descriptiva, puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

Los conocimientos que poseen los ítems con los valores más altos en F, determinantes con respecto a la formación de los conglomerados, se caracterizan por la declaración confrontada entre los sujetos cada cluster. Por un lado los docentes del primero sostienen haber recibido una escasa formación; y al contrario, los sujetos pertenecientes al segundo conglomerado manifiestan haber sido bastante instruidos. Estas afirmaciones son las siguientes:

- Conocimiento Pedagógico: saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza (ítem 7); saber actuar ante el fracaso del alumnado (ítem 8); ser un facilitados del aprendizaje de los estudiantes y del suyo propio (ítem 13); y ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta del alumnado (ítem 14).

- Conocimiento del currículo: conocer los procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18), y los criterios de selección de los contenidos de la materia que faciliten la adaptación a los distintos estudiantes (ítem 20).
- Conocimiento didáctico del contenido: conocer las causas que faciliten o dificulten el aprendizaje de la materia (ítem 22), y disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la asignatura (ítem 25).
- Conocimiento del alumnado: saber detectar a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (ítem 32), y promover la inclusión educativa en el aula (ítem 35).
- Conocimiento del contexto: favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (ítem 39), y estar abierto al mundo, a las innovaciones y a las propuestas novedosas (ítem 40).
- Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos y sus fundamentos: conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa (ítem 44).
- Conocimiento en inteligencia emocional: saber de qué manera motivar al alumnado (ítem 49), conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50); saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo (ítem 51); lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante (ítem 52); saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno (ítem 53); saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54).

También se dan dos afirmaciones donde el profesorado del primer conglomerado declara no haber recibido ningún tipo de formación; mientras que los componentes del segundo conglomerado expresan haber sido bastante instruidos. Estos ítems son:

- El ítem 34, “saber de qué manera estructurar y desarrollar las tutorías de los estudiantes”, perteneciente al conocimiento del alumnado.
- El ítem 55, “saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar”, situado en el conocimiento en inteligencia emocional.

4.2. Profesorado de las enseñanzas superiores

El segundo sector al que también le hemos aplicado el análisis cluster, es el formado por el profesorado de las enseñanzas superiores. Se conforman dos conglomerados, el primero lo componen el 70% de los encuestados, y el segundo está formado por el 30% restante. Lo podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla 157: *Número de casos en cada conglomerado del profesorado de las enseñanzas superiores*

Conglomerado	1	74
		2
Válidos		106
Perdidos		6

Atendiendo a la tabla 158, podemos especificar las particularidades de cada cluster. Por lo que se refiere al primer conglomerado, al igual que ocurriera con el colectivo anterior, se obtienen dos respuestas mayoritarias; por un lado la opción “4=mucho” que afecta a los ítems sobre el grado de acuerdo y por otro la opción “2=algo” que aparece en casi todas las afirmaciones sobre la formación recibida. En relación al segundo conglomerado, las opción “4=mucho” es la más repetida en los ítems sobre el grado de acuerdo y la respuesta “3=bastante” es la más representativa en las declaraciones sobre la formación recibida. Ante estos datos podemos resolver:

- El primer cluster estaría formado por docentes que están muy de acuerdo con todos los ítems que conforman cada tipo de conocimiento, pero al mismo tiempo admiten haber recibido una escasa instrucción de todos ellos.
- El segundo cluster lo componen un grupo de sujetos que otorga mucha importancia a todos los conocimientos docentes, y al mismo tiempo declaran haber recibido bastante formación sobre los mismos.

Tabla 158: *Centro de los conglomerados del profesorado de las enseñanzas superiores*

El profesorado debe:		Conglomerado	
		1	2
1. conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	Acuerdo	4	4
	Formación	3	4
2. conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro	Acuerdo	4	4

de la materia	Formación	3	4
3. conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
4. conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
5. adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, contruidos, interpretados y explicados, contruidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
6. reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
7. saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
8. saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
9. saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
10. aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
11. permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
12. saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
13. ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	Acuerdo	4	4
	Formación	2	4
14. ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
15. dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
16. conocer las estructuras de las unidades didácticas	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
17. saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
18. conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
19. conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
20. conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
21. utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
22. conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
23. aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	Acuerdo	4	4
	Formación	2	4
24. saber cómo temporalizar la asignatura	Acuerdo	4	4

	Formación	2	4
25. disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	Acuerdo	4	4
	Formación	2	4
26. construir materiales de enseñanza	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
27. saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	Acuerdo	3	4
	Formación	1	2
28. informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
29. tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
30. saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
31. saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
32. saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
33. tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
34. saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
35. promover la inclusión educativa en el aula	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
36. mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
37. tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
38. conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
39. favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
40. estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
41. perfeccionar continuamente sus conocimientos	Acuerdo	4	4
	Formación	3	4
42. conocer los aspectos legales de la educación	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
43. conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
44. conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
45. elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
46. saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de	Acuerdo	3	3

la información derivada de la investigación educativa	Formación	1	2
47. saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
48. saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
49. saber de qué manera motivar al alumnado	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
50. conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
51. saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
52. lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
53. saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
54. saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
55. saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar	Acuerdo	3	4
	Formación	1	2
56. saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	Acuerdo	4	4
	Formación	1	2

En la tabla que mostramos a continuación vemos los datos del análisis de varianza (ANOVA).

Tabla 159: *Análisis de varianza (ANOVA) del profesorado de las enseñanzas superiores*

Ítem	Conglomerado		Error		F	Sig.	
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl			
1	Acuerdo	,023	1	,079	104	,291	,590
	Formación	17,402	1	,489	104	35,603	,000
2	Acuerdo	,092	1	,162	104	,568	,453
	Formación	18,864	1	,558	104	33,817	,000
3	Acuerdo	,159	1	,307	104	,520	,473
	Formación	15,211	1	,560	104	27,166	,000
4	Acuerdo	,237	1	,483	104	,491	,485
	Formación	27,809	1	,761	104	36,564	,000
5	Acuerdo	,743	1	,271	104	2,746	,101
	Formación	24,820	1	,613	104	40,469	,000
6	Acuerdo	,466	1	,112	104	4,147	,044
	Formación	25,099	1	,791	104	31,733	,000

7	Acuerdo	,657	1	,144	104	4,575	,035
	Formación	18,211	1	,633	104	28,751	,000
8	Acuerdo	,269	1	,253	104	1,064	,305
	Formación	23,602	1	,698	104	33,799	,000
9	Acuerdo	1,704	1	,311	104	5,473	,021
	Formación	50,377	1	,618	104	81,575	,000
10	Acuerdo	,069	1	,197	104	,352	,554
	Formación	29,735	1	,605	104	49,153	,000
11	Acuerdo	,618	1	,453	104	1,365	,245
	Formación	19,493	1	,565	104	34,489	,000
12	Acuerdo	2,229	1	,243	104	9,170	,003
	Formación	45,946	1	,738	104	62,234	,000
13	Acuerdo	,730	1	,187	104	3,893	,051
	Formación	41,307	1	,614	104	67,298	,000
14	Acuerdo	1,232	1	,186	104	6,625	,011
	Formación	23,836	1	,703	104	33,925	,000
15	Acuerdo	,001	1	,176	104	,004	,947
	Formación	18,041	1	,797	104	22,642	,000
16	Acuerdo	7,047	1	,765	104	9,212	,003
	Formación	32,042	1	,890	104	36,017	,000
17	Acuerdo	1,053	1	,236	104	4,455	,037
	Formación	37,353	1	,622	104	60,056	,000
18	Acuerdo	5,833	1	,481	104	12,117	,001
	Formación	34,717	1	,552	104	62,896	,000
19	Acuerdo	1,425	1	,563	104	2,532	,115
	Formación	25,340	1	,563	104	45,041	,000
20	Acuerdo	2,135	1	,522	104	4,090	,046
	Formación	47,970	1	,434	104	110,559	,000
21	Acuerdo	2,362	1	,646	104	3,654	,059
	Formación	25,987	1	,624	104	41,625	,000
22	Acuerdo	,153	1	,206	104	,741	,391
	Formación	32,360	1	,708	104	45,677	,000
23	Acuerdo	,730	1	,187	104	3,893	,051
	Formación	38,831	1	,613	104	63,325	,000
24	Acuerdo	1,188	1	,240	104	4,954	,028
	Formación	40,490	1	,600	104	67,467	,000
25	Acuerdo	1,930	1	,207	104	9,329	,003
	Formación	49,363	1	,490	104	100,688	,000

26	Acuerdo	1,963	1	,492	104	3,990	,048
	Formación	33,736	1	,590	104	57,173	,000
27	Acuerdo	2,338	1	,541	104	4,317	,040
	Formación	20,601	1	,596	104	34,556	,000
28	Acuerdo	2,031	1	,529	104	3,836	,053
	Formación	23,447	1	,664	104	35,295	,000
29	Acuerdo	1,111	1	,350	104	3,169	,078
	Formación	28,572	1	,640	104	44,668	,000
30	Acuerdo	1,119	1	,513	104	2,180	,143
	Formación	32,133	1	,444	104	72,308	,000
31	Acuerdo	,000	1	,238	104	,000	,987
	Formación	23,216	1	,648	104	35,804	,000
32	Acuerdo	,144	1	,444	104	,324	,571
	Formación	20,493	1	,610	104	33,579	,000
33	Acuerdo	,261	1	,554	104	,471	,494
	Formación	21,591	1	,756	104	28,556	,000
34	Acuerdo	,625	1	,447	104	1,398	,240
	Formación	30,260	1	,651	104	46,458	,000
35	Acuerdo	3,748	1	,595	104	6,301	,014
	Formación	45,838	1	,521	104	88,016	,000
36	Acuerdo	,850	1	,602	104	1,413	,237
	Formación	18,725	1	,754	104	24,847	,000
37	Acuerdo	2,486	1	,867	104	2,869	,093
	Formación	13,547	1	,677	104	20,008	,000
38	Acuerdo	1,601	1	,610	104	2,625	,108
	Formación	25,139	1	,633	104	39,703	,000
39	Acuerdo	3,565	1	,513	104	6,951	,010
	Formación	40,490	1	,547	104	73,986	,000
40	Acuerdo	,317	1	,250	104	1,266	,263
	Formación	34,202	1	,613	104	55,811	,000
41	Acuerdo	,024	1	,169	104	,143	,706
	Formación	21,075	1	,672	104	31,349	,000
42	Acuerdo	9,497	1	,533	104	17,814	,000
	Formación	22,151	1	,836	104	26,506	,000
43	Acuerdo	,807	1	,171	104	4,724	,032
	Formación	23,370	1	,791	104	29,549	,000
44	Acuerdo	5,178	1	,533	104	9,722	,002
	Formación	35,999	1	,648	104	55,519	,000

45	Acuerdo	7,434	1	,568	104	13,081	,000
	Formación	35,569	1	,635	104	55,971	,000
46	Acuerdo	5,178	1	,691	104	7,490	,007
	Formación	19,107	1	,685	104	27,897	,000
47	Acuerdo	3,626	1	,792	104	4,578	,035
	Formación	16,710	1	,761	104	21,956	,000
48	Acuerdo	1,276	1	,549	104	2,326	,130
	Formación	28,189	1	,719	104	39,232	,000
49	Acuerdo	,034	1	,247	104	,136	,713
	Formación	22,681	1	,727	104	31,208	,000
50	Acuerdo	,528	1	,547	104	,965	,328
	Formación	32,815	1	,640	104	51,251	,000
51	Acuerdo	,321	1	,318	104	1,012	,317
	Formación	20,169	1	,697	104	28,939	,000
52	Acuerdo	,189	1	,243	104	,778	,380
	Formación	28,146	1	,815	104	34,536	,000
53	Acuerdo	,398	1	,377	104	1,057	,306
	Formación	29,605	1	,751	104	39,407	,000
54	Acuerdo	1,406	1	,472	104	2,980	,087
	Formación	37,548	1	,583	104	64,356	,000
55	Acuerdo	1,205	1	,471	104	2,560	,113
	Formación	26,354	1	,642	104	41,068	,000
56	Acuerdo	,606	1	,430	104	1,408	,238
	Formación	26,150	1	,615	104	42,537	,000

Teniendo presente que los datos obtenidos, al darse la mayoría de los p-valores por debajo de 0,05, únicamente los utilizaremos con intención descriptiva. Destacamos que el profesorado del primer conglomerado expone haber recibido una escasa formación; y en contraposición, los componentes del segundo conglomerado determinan haber sido bastante instruidos con respecto a las declaraciones que poseen los valores más altos en F:

- Conocimiento pedagógico: saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos (ítem 9), saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza (ítem 12).

- Conocimiento del currículo: saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia (ítem 17); conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18); conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos (ítem 20).
- Conocimiento didáctico del contenido: construir materiales de enseñanza (ítem 26).
- Conocimiento del alumnado: saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes (ítem 30).
- Conocimiento del contexto: favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética) (ítem 39); estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas (ítem 40).
- Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos y de sus fundamentos: conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa (ítem 44); elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia (ítem 45).
- Conocimiento en inteligencia emocional: conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50); saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54).

Por otro lado se obtienen dos afirmaciones donde los sujetos del primer cluster manifiestan haber recibido una escasa formación; mientras que los docentes del segundo cluster sostienen haber sido muy instruidos. Estos ítems son

- Conocimiento pedagógico: ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio (ítem 13).
- Conocimiento didáctico del contenido: aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura (ítem 23); saber cómo temporalizar la asignatura (ítem 24); disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia (ítem 25).

4.3. Alumnado de las enseñanzas superiores

Para ir concluyendo con el análisis cluster, nos centramos en el alumnado de las enseñanzas superiores. Resultan dos conglomerados, el primero lo componen el 70% de los encuestados, y el segundo está formado por el 30% restante. En la tabla que continúa podemos ver la configuración de los dos conglomerados.

Tabla 160: *Número de casos en cada conglomerado del alumnado de las enseñanzas superiores*

Conglomerado	1	70
	2	30
Válidos		100
Perdidos		10

En la tabla 161 aparecen las características que definen al alumnado perteneciente a cada conglomerado. Atendiendo al primer cluster, la opción más repetida es la “2=algo”, pero está se da únicamente en los ítems relacionados con la formación recibida, la segunda respuesta mayoritaria es “3=bastante”, apareciendo casi por completo en las afirmaciones sobre el grado de acuerdo. A este primer conglomerado pertenecen los estudiantes que valoran como bastante importantes cada uno de los conocimientos docentes y a la vez declaran haber recibido una escasa formación sobre los mismos. Fijándonos en los resultados del segundo cluster comprobamos que las respuestas están muy repartidas entre las opciones “4=mucho” y “3=bastante”, siendo la primera más determinante en cuanto al grado de acuerdo y la segunda apareciendo en la mayoría de los ítems sobre la formación recibida. Comprobados estos resultados, el segundo conglomerado está formado por un alumnado que valora de forma muy positiva todos los ítems de cada conocimiento y a la vez manifiesta haber recibido bastante instrucción sobre todos ellos.

Tabla 161: Centro de los conglomerados del alumnado de las enseñanzas superiores

El profesorado debe:		Conglomerado	
		1	2
1. conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	Acuerdo	4	4
	Formación	3	4
2. conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia	Acuerdo	4	4
	Formación	3	3
3. conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
4. conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
5. adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, contruidos, interpretados y explicados, contruidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
6. reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
7. saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
8. saber actuar ante el fracaso de sus alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
9. saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
10. aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
11. permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
12. saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
13. ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio	Acuerdo	4	4
	Formación	2	4
14. ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
15. dominar la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial	Acuerdo	3	4
	Formación	3	4
16. conocer las estructuras de las unidades didácticas	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
17. saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3

18. conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
19. conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
20. conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
21. utilizar las adaptaciones curriculares en el aula	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
22. conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
23. aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	Acuerdo	4	4
	Formación	2	4
24. saber cómo temporalizar la asignatura	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
25. disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
26. construir materiales de enseñanza	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
27. saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
28. informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
29. tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
30. saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes.	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
31. saber cómo mantener la atención de sus alumnos en clase	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
32. saber detectar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
33. tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
34. saber de qué manera estructura y desarrollar las tutorías de los alumnos	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
35. promover la inclusión educativa en el aula	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
36. mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales	Acuerdo	3	3
	Formación	2	2

37. tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	Acuerdo	2	3
	Formación	2	2
38. conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
39. favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética)	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
40. estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
41. perfeccionar continuamente sus conocimientos	Acuerdo	4	4
	Formación	2	3
42. conocer los aspectos legales de la educación	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
43. conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	Acuerdo	3	4
	Formación	2	4
44. conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
45. elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
46. saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
47. saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
48. saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana	Acuerdo	3	3
	Formación	2	3
49. saber de qué manera motivar al alumnado	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
50. conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
51. saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
52. lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante	Acuerdo	3	4
	Formación	2	4
53. saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
54. saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3
55. saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros	Acuerdo	3	4

tipos de acoso escolar	Formación	2	3
56. saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	Acuerdo	3	4
	Formación	2	3

El análisis de varianza (ANOVA) que refleja los datos obtenidos con respecto al alumnado de las enseñanzas superiores lo mostramos en la tabla 162.

Tabla 162: *Análisis de varianza (ANOVA) del alumnado de las enseñanzas superiores*

Ítem	Conglomerado		Error		F	Sig.	
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl			
1	Acuerdo	1,547	1	,215	98	7,205	,009
	Formación	28,583	1	,410	98	69,739	,000
2	Acuerdo	,840	1	,261	98	3,216	,076
	Formación	17,738	1	,417	98	42,550	,000
3	Acuerdo	2,469	1	,455	98	5,428	,022
	Formación	24,538	1	,478	98	51,325	,000
4	Acuerdo	2,679	1	,388	98	6,895	,010
	Formación	29,288	1	,402	98	72,936	,000
5	Acuerdo	4,667	1	,521	98	8,961	,003
	Formación	29,762	1	,502	98	59,236	,000
6	Acuerdo	2,202	1	,315	98	6,997	,010
	Formación	34,202	1	,655	98	52,178	,000
7	Acuerdo	,583	1	,226	98	2,579	,112
	Formación	20,208	1	,424	98	47,659	,000
8	Acuerdo	1,602	1	,321	98	4,994	,028
	Formación	28,350	1	,574	98	49,428	,000
9	Acuerdo	,652	1	,371	98	1,758	,188
	Formación	23,469	1	,445	98	52,785	,000
10	Acuerdo	1,772	1	,301	98	5,879	,017
	Formación	27,658	1	,503	98	55,032	,000
11	Acuerdo	1,239	1	,499	98	2,484	,118
	Formación	21,402	1	,611	98	35,051	,000
12	Acuerdo	4,030	1	,376	98	10,731	,001
	Formación	30,000	1	,654	98	45,860	,000
13	Acuerdo	1,830	1	,251	98	7,289	,008
	Formación	29,524	1	,557	98	53,006	,000

14	Acuerdo	3,360	1	,363	98	9,249	,003
	Formación	27,429	1	,394	98	69,689	,000
15	Acuerdo	4,030	1	,272	98	14,844	,000
	Formación	17,010	1	,717	98	23,712	,000
16	Acuerdo	3,280	1	,556	98	5,898	,017
	Formación	18,858	1	,703	98	26,841	,000
17	Acuerdo	2,897	1	,346	98	8,365	,005
	Formación	24,972	1	,624	98	40,028	,000
18	Acuerdo	4,298	1	,454	98	9,475	,003
	Formación	32,190	1	,457	98	70,402	,000
19	Acuerdo	1,830	1	,421	98	4,353	,040
	Formación	24,754	1	,589	98	42,054	,000
20	Acuerdo	1,288	1	,424	98	3,037	,085
	Formación	33,693	1	,550	98	61,299	,000
21	Acuerdo	,880	1	,719	98	1,224	,271
	Formación	25,630	1	,608	98	42,137	,000
22	Acuerdo	2,400	1	,234	98	10,269	,002
	Formación	34,714	1	,472	98	73,500	,000
23	Acuerdo	2,469	1	,224	98	11,011	,001
	Formación	27,658	1	,470	98	58,856	,000
24	Acuerdo	3,857	1	,246	98	15,657	,000
	Formación	28,350	1	,563	98	50,324	,000
25	Acuerdo	1,950	1	,439	98	4,444	,038
	Formación	36,012	1	,457	98	78,885	,000
26	Acuerdo	5,052	1	,457	98	11,066	,001
	Formación	35,490	1	,595	98	59,657	,000
27	Acuerdo	2,202	1	,792	98	2,779	,099
	Formación	19,817	1	,646	98	30,660	,000
28	Acuerdo	2,679	1	,491	98	5,461	,021
	Formación	28,350	1	,661	98	42,869	,000
29	Acuerdo	6,857	1	,369	98	18,593	,000
	Formación	23,258	1	,633	98	36,731	,000
30	Acuerdo	5,350	1	,343	98	15,601	,000
	Formación	33,947	1	,594	98	57,120	,000
31	Acuerdo	5,052	1	,236	98	21,397	,000
	Formación	22,217	1	,491	98	45,225	,000
32	Acuerdo	2,679	1	,368	98	7,277	,008
	Formación	26,522	1	,786	98	33,738	,000

33	Acuerdo	3,280	1	,515	98	6,365	,013
	Formación	26,973	1	,727	98	37,091	,000
34	Acuerdo	3,440	1	,503	98	6,838	,010
	Formación	32,439	1	,662	98	49,004	,000
35	Acuerdo	5,052	1	,416	98	12,153	,001
	Formación	32,688	1	,716	98	45,663	,000
36	Acuerdo	,107	1	,823	98	,130	,719
	Formación	3,772	1	,738	98	5,110	,026
37	Acuerdo	1,830	1	1,090	98	1,680	,198
	Formación	3,522	1	,623	98	5,655	,019
38	Acuerdo	1,338	1	,703	98	1,904	,171
	Formación	21,604	1	,790	98	27,359	,000
39	Acuerdo	3,360	1	,569	98	5,901	,017
	Formación	17,554	1	,591	98	29,719	,000
40	Acuerdo	3,688	1	,459	98	8,039	,006
	Formación	16,298	1	,596	98	27,324	,000
41	Acuerdo	2,400	1	,275	98	8,742	,004
	Formación	22,839	1	,609	98	37,508	,000
42	Acuerdo	7,204	1	,422	98	17,060	,000
	Formación	32,439	1	,617	98	52,570	,000
43	Acuerdo	2,897	1	,326	98	8,888	,004
	Formación	32,439	1	,584	98	55,507	,000
44	Acuerdo	4,573	1	,629	98	7,268	,008
	Formación	30,480	1	,605	98	50,364	,000
45	Acuerdo	2,750	1	,741	98	3,712	,057
	Formación	30,240	1	,667	98	45,314	,000
46	Acuerdo	4,858	1	,686	98	7,079	,009
	Formación	29,052	1	,591	98	49,140	,000
47	Acuerdo	4,954	1	,787	98	6,298	,014
	Formación	25,190	1	,569	98	44,234	,000
48	Acuerdo	1,288	1	,695	98	1,852	,177
	Formación	30,964	1	,610	98	50,756	,000
49	Acuerdo	4,208	1	,300	98	14,048	,000
	Formación	36,012	1	,477	98	75,509	,000
50	Acuerdo	4,389	1	,461	98	9,521	,003
	Formación	44,298	1	,454	98	97,659	,000
51	Acuerdo	5,867	1	,460	98	12,765	,001
	Formación	42,288	1	,575	98	73,541	,000

52	Acuerdo	5,658	1	,396	98	14,271	,000
	Formación	34,714	1	,431	98	80,453	,000
53	Acuerdo	5,762	1	,400	98	14,391	,000
	Formación	38,679	1	,429	98	90,097	,000
54	Acuerdo	5,867	1	,415	98	14,147	,000
	Formación	36,538	1	,527	98	69,323	,000
55	Acuerdo	2,202	1	,353	98	6,230	,014
	Formación	37,600	1	,719	98	52,260	,000
56	Acuerdo	2,538	1	,323	98	7,857	,006
	Formación	34,458	1	,805	98	42,825	,000

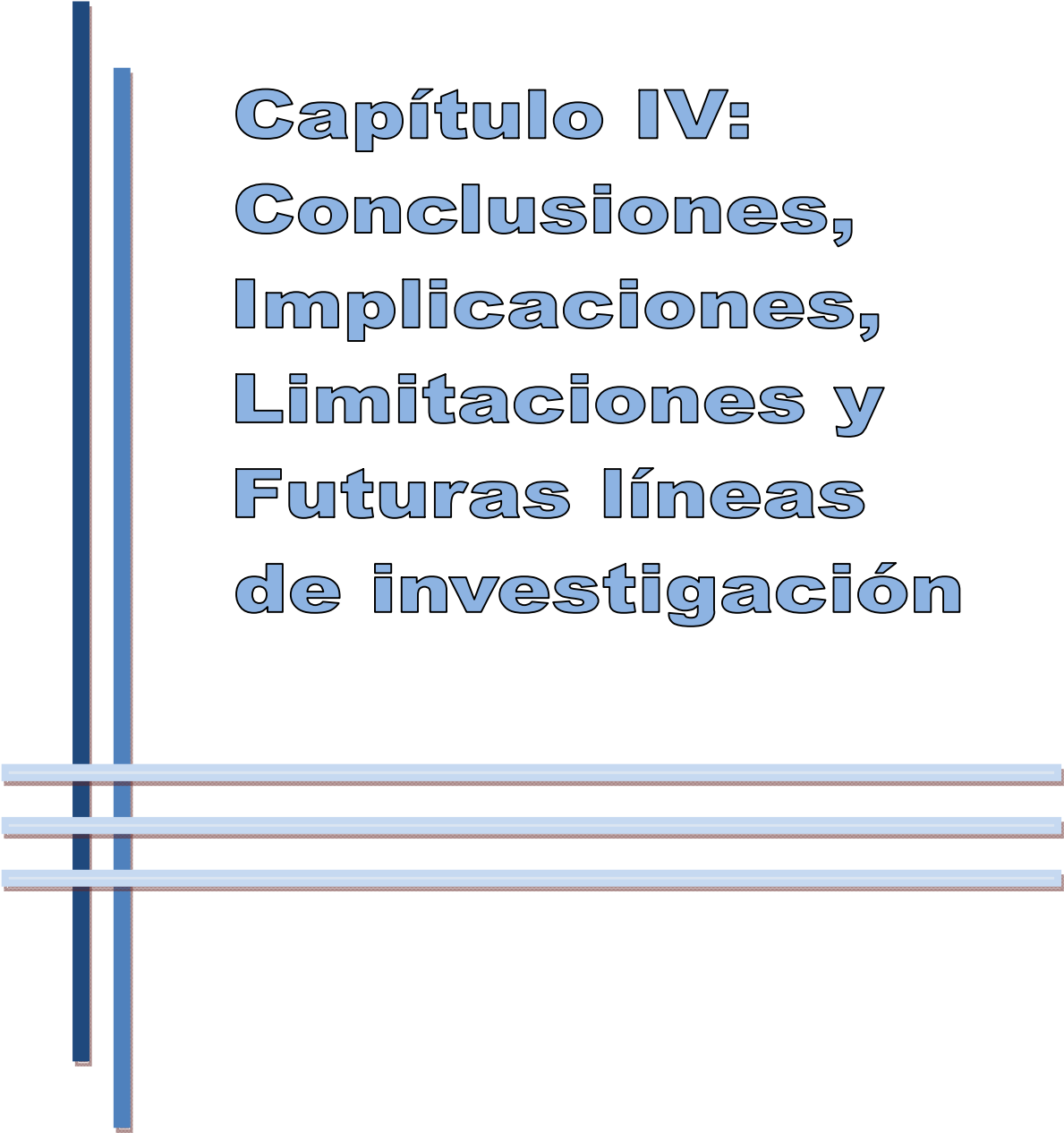
La mayoría de los ítems vuelven a manifestar diferencias significativas, pero debemos tener presente que el resultado de los p-valores es meramente descriptivo. Exponemos a continuación los conocimientos que poseen mayor número de ítems con valores altos en F, determinantes con respecto a la configuración de los conglomerados. El grupo del primer cluster manifiesta haber recibido poca formación, y el segundo declara haber sido bastante instruido en las siguientes afirmaciones:

- Conocimiento del contenido: conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia (ítem 3); conocer que paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte (ítem 4); adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados, construidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad (ítem 5).
- Conocimiento pedagógico: reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla (ítem 6); saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos (ítem 9).
- Conocimiento del currículo: conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje (ítem 18).
- Conocimiento didáctico del contenido: saber cómo temporalizar la asignatura (ítem 24); disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia (ítem 25); construir materiales de enseñanza (ítem 26).
- Conocimiento del alumnado: saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes (ítem 30).

- Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos y de sus fundamentos: conocer los aspectos legales de la educación (ítem 42); conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa (ítem 44); saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente (48).
- Conocimiento en inteligencia emocional: saber de qué manera motivar al alumnado (ítem 49), conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos (ítem 50); saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo (ítem 51); saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno (ítem 53); saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54); saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar (ítem 55).
- saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno (ítem 54).

Se obtiene otro conjunto de declaraciones donde los estudiantes del primer conglomerado expresan haber recibido una escasa formación; mientras que el alumnado del segundo conglomerado sostiene haber sido muy instruido. Los ítems son:

- Conocimiento pedagógico: ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio (ítem 13).
- Conocimiento didáctico del contenido: aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura (ítem 23); saber cómo temporalizar la asignatura (ítem 24); disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia (ítem 25).
- Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos y sus fundamentos: conocer y respetar los códigos éticos de su profesión (ítem 43).
- Conocimiento en inteligencia emocional: lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante (ítem 52).



Capítulo IV: Conclusiones, Implicaciones, Limitaciones y Futuras líneas de investigación

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Este último capítulo nos servirá para realizar una recapitulación de los resultados obtenidos en nuestra investigación. Por otro lado también plantearemos tanto las implicaciones como las limitaciones del estudio e indagaremos en futuras líneas de investigación.

1. CONCLUSIONES

1.1. Profesorado de las enseñanzas superiores

Comenzando por el profesorado de las enseñanzas profesionales y con respecto a la valoración sobre los diferentes tipos de conocimiento podemos decir que este colectivo considera bastante importante para la docencia el conocimiento del contenido, siendo la afirmación más valorada la que se refiere al conocimiento de ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica. Por otro lado, la declaración menos homogénea en las respuestas, y a la vez la menos valorada de este conocimiento, es la concerniente a la adquisición de un bagaje de contenidos científicos interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad. Estos resultados vuelven a confirmar que aún hoy en la actualidad continúa prevaleciendo el aprendizaje tradicional frente a lo que la sociedad realmente demanda, que es una enseñanza y aprendizaje interdisciplinar (Gutiérrez, 2007).

En lo relativo al conocimiento pedagógico el ítem que posee el resultado más homogéneo y a la vez puntuación más alta es el que alude a la reflexión sobre la propia actuación del docente y su posterior evaluación. Al otro lado se sitúa la afirmación sobre permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, y cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido.

La declaración más valorada por este sector del profesorado en cuanto al conocimiento del currículo es la que manifiesta la necesidad de disponer de

procedimientos de selección para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por el contrario el ítem menos valorado es el que tiene que ver con el conocimiento de las estructuras de las unidades didácticas.

El aspecto con el que estos docentes declaran tener más acuerdo conforme al conocimiento didáctico del contenido, es el que menciona la aplicación de métodos de evaluación coherentes con la asignatura. El saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza es la afirmación menos valorada con respecto a este conocimiento.

En cuanto al conocimiento del alumnado, lo más importante para este grupo es saber mantener la atención de sus estudiantes en clase. La menos relevante la referida al conocer de qué forma estructurar y desarrollar las tutorías.

El ítem más valorado en función del conocimiento del contexto, es el relativo a la predisposición de estar abierto al mundo, a la innovación y a las propuestas novedosas. El menos relevante para este colectivo es el concerniente a tener en cuenta las expectativas de la familia con respecto al aprendizaje de sus hijos.

En lo concerniente al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos, la declaración más relevante para el profesorado de las enseñanzas profesionales es la referida al conocimiento y respeto de los códigos éticos de la profesión docente. En el lado opuesto, se sitúa la afirmación sobre el saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros.

El último tipo de conocimiento que planteamos fue el referido a la inteligencia emocional, para este colectivo de docentes el aspecto más importante es saber cómo lograr un clima afectivo y favorable de confianza y respeto en las relaciones con los estudiantes. El conocer distintas técnicas de control de la conducta del alumnado es el ítem menos valorado por este sector.

Resumiendo, podemos decir que el profesorado de las enseñanzas profesionales otorgan bastante importancia a cada uno de los conocimientos; siendo el más valorado

el conocimiento pedagógico y el menos el conocimiento sobre los objetivos, finalidades y valores educativos, y de sus fundamentos.

Otra cuestión a desentrañar ha sido la relativa a la formación recibida sobre cada uno de los conocimientos que plasmamos en nuestra investigación. En relación al conocimiento del contenido, este grupo manifiesta haber recibido mayor formación con respecto al conocimiento de ejemplos y aplicaciones del contenido que se tiene que explicar; por el contrario el aspecto en el que menos han sido instruidos es la adquisición de contenidos científicos básicos, construidos e interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad.

Acercas del conocimiento pedagógico hemos podido comprobar que el ítem del cual han recibido mayor formación es el referido a la gestión de la clase, organización del espacio físico y el tiempo y al manejo de la conducta de los estudiantes, en el lado opuesto se sitúa el saber de qué manera actuar ante el fracaso del alumnado.

En relación al conocimiento del currículo, este colectivo de docentes declara haber recibido más formación en lo relativo a saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia. En contraposición, han sido menos instruidos en el conocimiento de las estructuras de las unidades didácticas, las técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado y en saber cómo utilizar las adaptaciones curriculares en el aula.

Por lo que se refiere al conocimiento didáctico del contenido, la afirmación en la que han recibido mayor formación ha sido en saber cómo temporalizar la asignatura; mientras que el aspecto en el que menos instrucción han recibido ha sido el relacionado con la utilización de las TIC como una herramienta más para la enseñanza.

Frente al conocimiento del alumnado, la mayor preparación la han tenido con respecto a tener en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes; y en el otro extremo, han sido muy poco formados en saber de qué manera estructurar y desarrollar las tutorías del alumnado.

Conforme al conocimiento del contexto, la mayor instrucción la han recibido en estar abiertos al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas; mientras que

sobre tener en cuenta las expectativas de las familias con respecto al aprendizaje de sus hijos apenas han recibido formación.

Desde la perspectiva del conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y sus fundamentos, el ítem del que más instrucción han recibido ha sido el que menciona el perfeccionamiento continuo de los conocimientos del docente; frente al aprendizaje en estadística para el análisis e interpretación de los información derivada de la investigación educativa, en el que han sido instruidos muy escasamente.

Con respecto a saber cómo lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con los estudiantes, es la declaración en la que más han sido formados en función del conocimiento en inteligencia emocional; de lo que menos instrucción han recibido ha sido en saber actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar.

Recapitulando en cuanto a la formación recibida en los diferentes tipos de conocimiento, en general ha sido escasa e incluso nula. También debemos resaltar que el conocimiento con las puntuaciones más altas en formación ha sido el relativo al contenido, y en el lado opuesto se encuentra el conocimiento sobre los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y sus fundamentos.

En cuanto a los perfiles más determinantes en cada tipo de conocimiento según su grado de acuerdo y en función de las distintas variables descriptivas, hemos observado que con respecto al conocimiento del contenido el grupo que otorga las puntuaciones más altas en función del grado de acuerdo, es el compuesto por los docentes pertenecientes a los departamentos de Cuerda-pulsada, y los que otorgan menos puntuación son los miembros de los departamentos de Orquesta y Música de Cámara.

En el caso del conocimiento pedagógico vuelven a ser los componentes de los departamentos de Cuerda-pulsada los que le conceden más importancia. Los que menos relevancia le otorgan son los miembros de los departamentos de Música de Cámara, Piano y los que escogieron la opción otros en la variable “departamento”.

Las profesoras y los docentes miembros de los departamentos de Cuerda-pulsada son los que mayor consideración tienen sobre el conocimiento del currículo; al contrario se sitúan los componentes de los departamentos de Orquesta y Música de cámara y los docentes varones.

En lo relativo al conocimiento didáctico del contenido los perfiles más determinantes son las profesoras y los docentes miembros de los departamentos de Cuerda-pulsada otorgando las puntuaciones más altas, frente a los componentes de los departamentos de Orquesta y Música de cámara, y los docentes varones que son los que le otorgan las puntuaciones más bajas.

En cuanto al conocimiento del alumnado no sobresale significativamente ningún perfil, por lo que continuamos con el conocimiento del contexto, donde el grupo de profesoras es el que mayor importancia le otorga a este conocimiento.

En lo concerniente a los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y sus fundamentos, tampoco destacamos ningún perfil significativo sobre el grado de acuerdo. En el caso del conocimiento en inteligencia emocional, volvemos a destacar a los miembros de los departamentos de cuerda-pulsada como los que le conceden mayor importancia.

Una vez reflejados los perfiles que más han destacado en cuanto a las valoraciones realizadas sobre cada tipo de conocimiento, de la misma forma analizamos cuales han sido los Reflejamos a continuación las diferencias significativas obtenidas en la formación inicial recibida, en función de las distintas variables descriptivas de los tres sectores participantes.

Comenzando por el profesorado de las enseñanzas profesionales y en relación al conocimiento del contenido hemos observado que el grupo que manifiesta haber recibido más formación, es el compuesto por los docentes egresados después de 2006; y los que menos instrucción han recibido han sido los que acabaron sus estudios en el plan 42.

Acerca del conocimiento pedagógico los docentes que se graduaron después de 1995 o 2006 los que declaran haber sido muy instruidos; en el lado opuesto se repite el mismo grupo de egresados del plan 42.

Los docentes que escogieron la opción “otros” para definir su pertenencia a un departamento, son los que exponen haber recibido muy poca formación con respecto al conocimiento del currículo.

En lo relativo al conocimiento didáctico del contenido no aparece ningún perfil determinante a destacar por lo que continuamos con el conocimiento del alumnado, donde si sobresale el sector con más de 60 años como el que más instrucción ha recibido sobre este conocimiento.

Conforme al conocimiento del contexto, vuelve a ser el profesorado mayor de 60 años el que declara haber recibido mayor formación al respecto; en este caso, también destacamos al grupo de docentes con edades comprendidas entre los 51 y 60 años como los que menos instrucción han recibido.

En cuanto al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y sus fundamentos; y también en el conocimiento en inteligencia emocional, los grupos más determinantes que manifiestan ser los que menos formación han recibido son los graduados del plan 42 y del plan 66; frente a los docentes que acabaron sus estudios después de 1995 o 2006 que se declaran como los que más formación han recibido sobre estos dos tipos de conocimientos.

En conjunto han resultado dos grupos de docentes de las enseñanzas profesionales con características según sus percepciones y declaraciones sobre cada tipo de conocimiento. El primer grupo, el más numeroso, le otorga mucha importancia a cada uno de los tipos de conocimiento docente, pero a la vez reconoce haber recibido poca formación sobre cada uno de ellos. El segundo grupo valora como muy relevante todos los tipos de conocimiento docente, y también manifiestan haber recibido bastante instrucción sobre todos ellos.

1.2. Profesorado de las enseñanzas superiores

En lo relativo al profesorado de las enseñanzas superiores y con respecto al conocimiento del contenido, la afirmación más valorada por este colectivo de docentes es la que se refiere al conocimiento de ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica. Por otro lado, la declaración menos homogénea en las respuestas, y a la vez la menos valorada, es la concerniente al conocimiento del paradigma que es el punto de partida para la indagación de la materia que se imparte.

En cuanto al conocimiento pedagógico, el ítem que posee la puntuación más alta es el que alude a la reflexión sobre la propia actuación del docente y su posterior evaluación.; en el lado opuesto se sitúa la afirmación sobre permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, y cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido.

La cuestión más valorada por este sector del profesorado en cuanto al conocimiento del currículo es la que manifiesta la necesidad de disponer de procedimientos de selección para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por el contrario, el ítem con la puntuación más baja, es el que tiene que ver con saber utilizar las adaptaciones curriculares en el aula.

La afirmación con la que este grupo de docentes manifiesta tener más acuerdo en función del conocimiento didáctico del contenido, es la referida a la aplicación de métodos de evaluación coherentes con la asignatura. El saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza, es la declaración menos valorada.

Con respecto al conocimiento del alumnado, lo más relevante para este grupo es saber mantener la atención de sus estudiantes en clase; mientras que lo menos importante es promover la inclusión educativa.

En función del conocimiento del contexto, el ítem con mayor puntuación es el relativo a la predisposición de estar abierto al mundo, a la innovación y a las propuestas novedosas.; mientras que el menos puntuado, es el referido a tener en cuenta las expectativas de la familia con respecto al aprendizaje de sus hijos.

Conforme al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos, la declaración más relevante para el profesorado de las enseñanzas superiores es el perfeccionamiento continuo de los conocimientos; en el otro extremo, se encuentra la afirmación sobre saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa.

El caso del conocimiento en inteligencia emocional, para este sector el aspecto más importante es saber cómo lograr un clima afectivo y favorable de confianza y respeto en las relaciones con los estudiantes. El conocer distintas técnicas de control de la conducta del alumnado es el ítem menos valorado por este grupo de docentes.

El resultado global nos muestra que el profesorado de las enseñanzas superiores considera bastante relevante cada uno de los conocimientos; siendo el más valorado el conocimiento pedagógico; y en el lado opuesto, el conocimiento del contexto.

Continuamos con la formación recibida sobre cada uno de los diferentes tipos de conocimiento. Comenzando por el conocimiento del contenido, este sector del profesorado expone haber recibido mayor formación con respecto al conocimiento de ejemplos y aplicaciones del contenido que se tiene que explicar; por el contrario del aspecto que menos instrucción han recibido ha sido en la adquisición de contenidos científicos básicos, contruidos e interpretados y explicados, desde la interdisciplinariedad.

En lo relativo al conocimiento pedagógico estos docentes declaran haber recibido mayor formación en saber relacionar recursos de aprendizaje y de enseñanza; y al contrario, han sido menos preparados en permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido.

Acerca del conocimiento del currículo, la afirmación sobre saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia es la que recibe la mayor puntuación; en contraposición, el conocimiento de técnicas de registro de progreso y conducta del alumnado es la que obtiene la menor puntuación en este tipo de conocimiento.

Frente al conocimiento didáctico del contenido, la declaración en la que han recibido mayor formación ha sido en la aplicación de métodos de evaluación coherentes con la asignatura; mientras que el aspecto del que menos instrucción han recibido ha sido el relacionado con la utilización de las TIC como una herramienta más para la enseñanza.

Conforme al conocimiento del alumnado, el profesorado de las enseñanzas superiores sostiene haber recibido mayor preparación con respecto a tener en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes; y en el otro extremo, manifiestan haber sido poco formados en saber de qué manera estructurar y desarrollar las tutorías del alumnado, y en promover la inclusión educativa en el aula.

Con respecto al conocimiento del contexto, la mayor instrucción la han recibido en estar abiertos al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas; mientras que en lo relativo al conocimiento de las características socioeconómicas y culturales del entorno del alumnado, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto, es la declaración en la que menos formados han sido.

En cuanto a la perspectiva del conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y sus fundamentos, este colectivo sostiene haber recibido más formación en el perfeccionamiento continuo de sus conocimientos; frente al conocimiento en estadística para el análisis e interpretación de los información derivada de la investigación educativa, en el que han sido muy poco instruidos.

En lo concerniente a saber cómo lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con los estudiantes, es la declaración en la que más han sido formados en función del conocimiento en inteligencia emocional; todo lo contrario ocurre con la afirmación sobre saber actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar, de la que han recibido una escasa instrucción.

De forma general a partir de los resultados obtenidos, la formación recibida en los diferentes tipos de conocimiento ha sido escasa e incluso nula, obteniendo la mayoría de los ítems una media por debajo del tres. Destacamos que el conocimiento

con las puntuaciones más altas en formación ha sido el relativo al contenido, y en el lado opuesto se encuentra el conocimiento del contexto.

Otro aspecto que podemos resaltar es la existencia de grupos que sobresalen en sus consideraciones sobre el conjunto de todos los conocimientos. Los perfiles que destacan por su alta consideración en los diferentes conocimientos son los docentes que poseen el Máster en profesorado, las profesoras, y los docentes de más edad y experiencia; y en lado opuesto en cuanto a la valoración, se sitúa el profesorado que no posee ningún tipo de estudio de posgrado, los docentes varones, y el profesorado con menos de 30 años y con una experiencia laboral en la enseñanza entre 11 y 20 años. Por otro lado, en lo concerniente a la formación, los grupos de docentes que declaran haber recibido más instrucción en la mayoría de los tipos de conocimiento docente son las profesoras, los docentes que escogieron la opción “otros” para definir su plan de estudios, y aquellos que poseen el CAP; en contraposición se sitúan los docentes varones, los egresados del plan 66 y aquellos que poseen los estudios de Máster en profesorado.

También con respecto al profesorado de las enseñanzas superiores podemos hablar de dos sectores con unas características semejantes, el primero formado por la mayoría, son docentes que alegan estar muy de acuerdo con cada tipo de conocimiento, pero al mismo tiempo admiten haber recibido una escasa instrucción de todos ellos. El segundo sector lo componen un grupo de sujetos que otorga mucha importancia a todos los conocimientos docentes, y además declara haber recibido bastante formación sobre los mismos.

1.3. Alumnado de las enseñanzas superiores

Siguiendo con nuestro tercer grupo de estudio, para el alumnado de las enseñanzas superiores, y atendiendo al conocimiento del contenido, el ítem más valorado es el referido al conocimiento de ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica; frente al relativo a la adquisición de un bagaje de contenidos científicos,

interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad, al que menos valor se le ha otorgado.

Con respecto al conocimiento pedagógico, la afirmación que con la puntuación más alta, es la que plantea al docente como un facilitador del aprendizaje del alumnado y del suyo propio; en el lado opuesto, con la puntuación más baja se sitúa la afirmación sobre permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, y cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido.

La cuestión más valorada en cuanto al conocimiento del currículo es la que manifiesta la necesidad de disponer de procedimientos de selección para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por el contrario, el ítem que posee la puntuación más baja, es el que tiene que ver con el conocimiento y utilización de las adaptaciones curriculares en el aula.

La declaración con la que estos estudiantes exponen tener más acuerdo con respecto al conocimiento didáctico del contenido, es la que menciona la aplicación de métodos de evaluación coherentes con la asignatura. Por el contrario, el saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza, es la afirmación menos valorada.

El saber mantener la atención de los estudiantes en clase, es el aspecto más importante en cuanto al conocimiento del alumnado; y la cuestión menos relevante, la concerniente al saber de qué forma estructurar y desarrollar las tutorías.

El ítem mejor considerado en función del conocimiento del contexto, es el relativo a la predisposición de estar abierto al mundo, a la innovación y a las propuestas novedosas; mientras que el tener en cuenta las expectativas de la familia con respecto al aprendizaje de sus hijos, es el menos valorado.

En relación al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos, el ítem más relevante para el alumnado de las enseñanzas superiores es el que alude al perfeccionamiento continuo de los conocimientos; por el contrario, el saber utilizar la estadística en el análisis de la investigación educativa, y la comunicación de los resultados en informes escritos, artículos y libros son las cuestiones menos valoradas.

En el caso del conocimiento en inteligencia emocional, para este colectivo de estudiantes, el aspecto más importante es saber de qué manera motivar al alumnado; ocurriendo lo contrario con el conocimiento de las distintas técnicas de control de la conducta de los estudiantes, que es la afirmación menos valorada.

En general la percepción es muy positiva; siendo el más valorado el conocimiento pedagógico, y en oposición a este el conocimiento del contexto.

Por otro lado, atendiendo a la formación que han recibido los estudiantes de las enseñanzas superiores, en lo relativo al conocimiento del contenido, este grupo considera haber recibido mayor formación con respecto al conocimiento de ejemplos y aplicaciones del contenido que se tiene que explicar; frente a la adquisición de contenidos científicos básicos, contruidos e interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad, que es el ítem del que menos instrucción han recibido.

Centrándonos en el conocimiento pedagógico comprobamos que el ítem del cual han recibido mayor preparación es el referido al dominio de la expresión oral, escrita y extra-verbal adecuada a los distintos niveles de enseñanza musical; en el otro extremo se sitúa el saber de qué manera actuar ante el fracaso del alumnado.

En el caso del conocimiento del currículo, el alumnado de las enseñanzas superiores declara haber recibido más formación en lo relativo a saber cómo estructurar las unidades didácticas; en contraposición, han sido menos instruidos en saber de qué manera utilizar las adaptaciones curriculares en el aula.

Con respecto al conocimiento didáctico del contenido, la afirmación en la que han recibido mayor formación ha sido en la aplicación de métodos de evaluación coherentes con la asignatura; mientras que el aspecto del que menos instrucción han recibido ha sido el relacionado con la utilización de las TIC como una herramienta más para la enseñanza.

Por lo que se refiere al conocimiento del alumnado, este grupo de estudiantes manifiesta haber recibido más preparación con respecto a tener en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes; y por el contrario han sido muy poco formados en saber de qué manera estructurar y desarrollar las tutorías del alumnado.

Frente al conocimiento del contexto, la mayor instrucción la han recibido en estar abiertos al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas; en contraposición a tener en cuenta las expectativas de las familias con respecto al aprendizaje de sus hijos, de lo que apenas han recibido formación.

Conforme al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y sus fundamentos, el ítem en el que han sido más instruidos es el referido al conocimiento y respeto de los códigos éticos de la profesión; frente a saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, artículos y libros.

En cuanto a cómo lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con los estudiantes, es la declaración en la que más han sido formados en función del conocimiento en inteligencia emocional; en lo que menos instruidos han sido es en el conocimiento de técnicas de control de la conducta de los estudiantes.

Concluyendo con la formación recibida en los diferentes tipos de conocimiento, el alumnado de las enseñanzas superiores ha recibido limitada instrucción en los diferentes tipos de conocimiento, ningún ítem ha llegado a alcanzar el 3 de media. También debemos resaltar que el conocimiento con las puntuaciones más altas en formación ha sido el relativo al contenido, y el conocimiento del contexto es el que ha obtenido las puntuaciones más bajas.

En relación al grado de acuerdo, se establece un perfil determinante para todos los conocimientos y en la mayoría de los ítems. El grupo más concluyente ha sido el referente a la vocación e interés profesional de estos estudiantes (interpretación, enseñanza u otros), aquellos alumnos que escogieron la opción “otros” son los que otorgan más importancia a todos los conocimientos, seguidos de los futuros docentes de la música y en último lugar el alumnado que pretende encaminar su futuro profesional hacia la interpretación. En cuanto a la formación recibida tanto en el conocimiento del contenido como en el conocimiento pedagógico, los estudiantes que seleccionaron la respuesta “otros” como vocación profesional son los que manifiestan haber recibido más formación en ambos tipos de conocimiento, seguidos de los futuros intérpretes y en último lugar el alumnado que pretende dedicarse al ejercicio docente. Por otro lado los estudiantes más jóvenes, los que tienen edades comprendidas entre los 17 y 20 años,

sostienen haber sido muy instruidos en la mayoría de los diferentes tipos de conocimiento.

Por último, se han establecido dos grupos de estudiantes con rasgos similares. El primer sector compuesto por la mayoría de los estudiantes, valora como bastante importante cada uno de los conocimientos docentes y a la vez declara haber recibido una escasa formación sobre los mismos. El segundo sector, valora de forma muy positiva todos los ítems de cada conocimiento y también manifiesta haber recibido bastante instrucción sobre todos ellos.

1.4. Semejanzas y diferencias entre los tres grupos de estudio

Los tres grupos valoran positivamente todos los tipos de conocimiento, el más valorado por cada uno de los colectivos es el conocimiento pedagógico; el menos valorado en el caso del profesorado profesional es el referido a los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos, hecho que nos confirma el desconocimiento sobre los beneficios que puede aportar la investigación a la educación musical en el ámbito de las enseñanzas profesionales (Rodríguez Suso, 2000). Y en el caso del profesorado y alumnado de las enseñanzas superiores es el conocimiento del contexto el menos valorado.

En lo relativo a la formación recibida los tres grupos de estudio manifiestan haber recibido una escasa formación en cada tipo de conocimiento, ante este resultado podemos añadir que se confirma que a pesar de haberse ampliado y mejorado la formación en estas enseñanzas, se sigue necesitando de un mayor compromiso hacia la instrucción docente (Vicente, 2007; Gómez, 2011). Los tres sectores coinciden en haber recibido más formación con respecto al conocimiento del contenido; y al igual que ocurre con el grado de acuerdo, los docentes de las enseñanzas profesionales opinan haber recibido menos instrucción en relación al conocimiento de los objetivos, finalidades y de los valores educativos, y de sus fundamentos; y en el profesorado y

alumnado de las enseñanzas superiores, han sido menos formado en el conocimiento del contexto.

Resaltando la valoración y formación recibida de cada ítem, uno de los que más sobresale es el relacionado con la utilización de las TIC como herramienta para la enseñanza, los tres grupos de estudio le otorgan poco valor a la vez que manifiestan haber sido muy poco instruidos al respecto. Esta circunstancia vuelve a reincidir en el hecho de una enseñanza que tiende hacia el conservadurismo y continúa prestando poca atención hacia nuevas didácticas más cercanas al alumnado actual, o como defiende Green (2006) utilizando prácticas informales para el aprendizaje musical.

Con respecto a la declaración referida a la inclusión educativa en el aula, el profesorado de las enseñanzas superiores le otorga poca importancia y a la vez sostiene haber recibido escasa formación sobre ello. Probablemente el profesorado de las enseñanzas profesionales esta más concienciado en este aspecto.

Por otro lado, se manifiesta la escasa y nula formación al respecto de saber actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar en los dos colectivos de docentes; mientras que el alumnado de las enseñanzas superiores manifiesta haber recibido más información e instrucción sobre esta cuestión.

De forma global también podemos decir que en todos los colectivos se produce una diferencia entre la valoración y la formación recibida sobre cada tipo de conocimiento; inclinándose de forma positiva hacia el grado de acuerdo. En los tres sectores participantes en este estudio se obtiene una mayoría que considera bastante importante los diferentes tipos de conocimiento docente, pero a la vez afirma haber recibido poca formación de cada uno de ellos.

2. IMPLICACIONES

Debido al carácter academicista que siempre han tenido las enseñanzas musicales de régimen especial, otros tipos de conocimiento docente han sido escasos e incluso nulos durante mucho tiempo, para Bautista y Fernández-Morante (2018):

En su inmensa mayoría, la formación inicial de los profesores de conservatorios no ha incluido una carga de contenidos educativos y psicopedagógicos sólida. Su prácticum ha sido inexistente o de muy escasa duración (en tal caso, realizado en contextos mayormente tradicionales) (p.4).

A pesar de la mejora que se produjo a partir de la implantación de la LOGSE, la formación inicial de estos docentes sigue necesitando de más estudios e investigaciones (Cid, 2012; García Cobo, 2015; Lorenzo de Reizabal, 2008). Con nuestro trabajo hemos querido aportar una serie de datos y cuestiones que probablemente continúen creando interés por la mencionada formación docente del profesorado de estas enseñanzas musicales; promover nuevas indagaciones sobre este campo; y fomentar cambios en la educación musical que evidentemente van ligados a la transformación de las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de estos docentes (Torrado, Casas & Pozo, 2005), y por tanto también la necesidad de un cambio institucional y cultural de estos centros educativos (Pozo, Bautista & Torrado, 2008).

Por otro lado, la música y su enseñanza son elementos esenciales en las sociedades más desarrolladas y con mejores niveles económicos, como Alemania o Finlandia; obteniendo además los mejores resultados académicos según el informe PISA. Además de que el alumnado finlandés haya obtenido los mejores resultados, un dato destacable es que entre los centros educativos exista la mínima diferencia. Uno de los motivos por el que Finlandia se considera paradigma educativo es la alta competencia del profesorado; desde los años 70 la formación de los docentes centraba la labor del profesor en un marco social y pedagógico fundamentalmente (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009). En el estudio de Vaillant (2009) se manifiesta que:

La gran diferencia entre Finlandia y el resto de los países europeos es un exigente proceso de selección y formación del docente de secundaria. Éste se forma en las Facultades de su especialización (matemática, literatura...). Cuando finaliza esta especialización debe someterse a diversas pruebas de acceso para ingresar en la Facultad de Educación. Una vez sorteada esta prueba, el futuro profesor de secundaria debe seguir cursos del área de la pedagogía correspondientes a más de 1.400 horas de estudio. Se puede suponer que la excelente formación técnica y humana es la que garantiza en gran parte el buen desempeño de los profesores finlandeses; recordemos

que ser profesor de secundaria requiere al menos 6 años de carrera universitaria. El hecho diferencial básico con respecto a otros países es la formación y la consideración social de la que gozan los docentes (p. 116).

Debemos añadir también que son muchos los estudios que han demostrado los beneficios que el aprendizaje musical aporta en el desarrollo de cualquier persona (Juslin&Sloboda, 2001; Koelsch, 2010; Rainor& Schmidt, 2003, Robinson, 2008), En palabras de López-Arenosa (2011):

- Ni dentro de las artes ni de las ciencias aparece en la etapa escolar una materia que dé lugar a un fenómeno tan diversificado en innumerables ramificaciones como sucede con la música...:
- La música tiene una historia arraigada en el principio de la humanidad como medio de comunicación, como lenguaje del sentimiento. La antropología puede aportarnos elementos de comprensión.
- La música tiene una alta capacidad de significación individual, grupal, social, así como de captación y diferenciación de grupos atendiendo a circunstancias originadas en múltiples sucesos sociales. He ahí grandes campos para la Filosofía, la Sociología.
- Este arraigo en la naturaleza humana se manifiesta aún hoy en diversas maneras dependiendo de culturas, creencias, evoluciones y/o contaminaciones globalizadoras. Etnografía, historia...
- La música tiene una larga y rica evolución hacia el mundo puramente artístico aportando un inmenso acervo de obras capitales como hitos de su devenir. En ese sentido es una parte importante de la cultura en sincronía con las otras artes y con el pensamiento. Como tal, algo necesario al conocimiento de una persona en formación. Historia, Historia del Arte y Filosofía...
- Tal acervo de obras musicales ha derivado en manifestaciones múltiples: música para voz, para instrumentos a solo, música coral, música de cámara, música orquestal, diversas manifestaciones escénicas... también diversos contextos geográficos con sus manifestaciones específicas que no deben desconocerse.
- La música es un fenómeno social que implica, como ninguna otra actividad el tiempo y la atención de nuestros jóvenes. Ni pintura, ni escultura, ni literatura tienen tal grado de

captación y presencia activa en sus vidas. Si las artes plásticas pueden ocupar una importante parte del tiempo dedicado a las enseñanzas artísticas escolares, y puede, desde luego captar las aficiones con su riqueza de estilos y manifestaciones, está sin duda lejos de implicar en forma tan fuertemente afectiva al joven en su vida de ocio, como lo hace la música.

- Podríamos seguir con la capacidad de sugerencia en el mundo de la publicidad, del espectáculo en diversas formas, etc. (pp. 28-30).

Estos motivos que hemos expuesto nos reafirman en que se debe seguir investigando en la educación musical y por tanto en la formación inicial de los docentes de las enseñanzas musicales de régimen especial.

3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Por otro lado debemos reconocer una serie de limitaciones que posee nuestra investigación. El primer argumento es el amplio campo de estudio que hemos abarcado tanto en lo referente a los tipos de conocimiento como al número de sujetos investigados. En cuanto a los diferentes conocimientos se plantea la necesidad de realizar estudios de manera más específica e indagando de forma separada cada tipo de conocimiento docente. Por lo referido a la población, a la dificultad constante que para cualquier estudio de corte cuantitativo supone la colaboración en los cuestionarios; en el caso de nuestra investigación otro hándicap ha sido el tener que contactar vía teléfono con cada uno de los Conservatorios y Centros de enseñanza musical de todo el territorio español; planteándonos realizar posteriores investigaciones que profundicen en cada colectivo por separado y que faciliten la comunicación con los sujetos de estudio.

4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las numerosas lecturas y la investigación que hemos llevado a cabo nos han despertado otras inquietudes e intereses profesionales, susceptibles de ser estudiados

en un futuro. Todos ellos pivotan en torno a la formación de los profesores de música. En concreto, nos planteamos:

¿Están los profesores de música formados para:

- afrontar la multiculturalidad de nuestros contextos educativos y a la vez aprovecharla como medio para alcanzar la interculturalidad? Un hecho que se puede constatar es que hoy en día estamos rodeados continuamente de música, ya sea de una manera consciente o inconsciente. Otro aspecto que se está convirtiendo en una constante en nuestras sociedades es la multiculturalidad de las mismas. Si unificamos ambos factores podemos llegar a la conclusión de que se puede utilizar la música como lenguaje de comunicación entre las diferentes culturas y conseguir una real interculturalidad (Bernabé, 2011).
- transmitir los conocimientos a alumnos con necesidades educativas especiales (Navas & Castillo, 2007)? La constante de querer alcanzar una enseñanza de calidad comienza porque esta enseñanza abarque a toda la diversidad del alumnado. Según la LOE (2006): *“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo”* (p. 17180).
- utilizar las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en las enseñanzas musicales para llegar más fácilmente a los alumnos? No se puede obviar que las nuevas tecnologías nos invaden en todos los aspectos de nuestra sociedad; por lo tanto, utilizarlas en el aula es lógico (Roig & Moncunill, 2012), ya que gracias a ellas se puede llegar mejor a los estudiantes y conseguir más y mejores resultados.
- utilizar la creatividad en el aula? Como elemento fundamental en cualquier tipo de enseñanza, el docente debe utilizar la creatividad para poder enfrentarse a múltiples y dispares situaciones educativas. En la especialidad de la enseñanza musical debe ser una constante.
- para fortalecer la autoestima de un alumnado cargado de dificultades emocionales (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010; López-Bernad, 2015, Torrado, Casas & Pozo, 2005), preparándolo para la interpretación en público o

para afrontar la desmesurada carga lectiva que requiere el compatibilizar las enseñanzas obligatorias con las enseñanzas musicales (Fernández-Morante & Escoda, 2015).



Referencias

Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abell, S. (2007). Research on science teachers' knowledge. En S.K. Abell, N. G. Lederman, (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(2), 1-16.
- Álvarez, R. (1994). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. (2015) *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*, Ginebra, UNESCO.
- Asún, R. (2006). Medir la realidad social: El sentido de la metodología cuantitativa. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social Introducción a los oficios* (pp. 31-61). Santiago de Chile: LOM Ediciones. Santiago de Chile.
- Atlas, A. W. (1998). *La música en el Renacimiento*. Madrid: Akal Música.
- Ball, D., Thames, M. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Barrón, A. (1986). Conocimiento psicológico y acción pedagógica. *Teoría de la Educación*, 1, 67-82.
- Basso, A. (1977). *Historia de la música, 6. La época de Bach y Haendel*. Madrid: Turner Música.
- Bautista, A. y Fernández-Morante, B. (2018) Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: Implicaciones para el Desarrollo Profesional Docente. *Psychology, Society & Education*, 10(1),1-13.
- Bautista-Vallejo, J. M. (1999). El componente pedagógico en la formación del profesorado. *XXI, Revista de Educación*, 1, 299-310.

- Bernabé, M. M. (2011). *La educación musical como nexo de unión entre culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Bernabé, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-78.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (Coord.); Punset, E, Mora; F, García Navarro, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J.C., Lantieri L., Madhavi N., Auilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital San Joan de Déu
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* (pp. 27-34). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Boza, A. (1999). Las prácticas de investigación en la formación inicial de Psicopedagogía: un estudio sobre el diario. *XXI. Revista de Educación*, 1, 231-252.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Caballero, E. (2012). La Creatividad pedagógica en la formación del docente. *Didascalía: Didáctica y Educación*, 3(4), 115-127.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.

- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 291-310). New York: McMillan.
- Castells, J. y Brotóns, L.R. (2002). *Títulos y Diplomas de los Conservatorios de Música: Una herramienta orientadora para el acceso al mundo laboral*. Córdoba: Julio Romero de Torres.
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Revista Horizontes Educativos*, 10, 13-25
- Cea, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis. Madrid.
- Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *Revista Eufonía*, 29, 96-107.
- Cid, M.J. (2012). Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *Revista electrónica de LEEME*, 29, 1-22.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in the studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical). (2012). Manifiesto conjunto de las enseñanzas artísticas ante el anteproyecto de la LOMCE en <http://www.coaem.org/escritos.html>.
- Cochran, K.F. (1997). Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Integration of Subject Matter, Pedagogy, Students, and Learning Environments University of Northern Colorado. *Research Matters - to the Science Teacher*. Recuperado en <https://www.narst.org/publications/research/pck.cfm>.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Comotti, G. (1971). *Historia de la música, 1: La música en la cultura Griega y Romana*. Madrid: Turner Música.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, 19, 2-14.

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. y Fang He, M. (1997). Teachers personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13, 665-674.
- Cuervo, L. (2012). José Nonó (1776-1845), compositor que fundó el primer conservatorio de música en Madrid. *Anuario Musical: Revista de Musicología del CSIC*, 67, 133-152.
- Decretos de 15 y 17 de junio de 1868 reformando el Real Conservatorio de Música y Declamación y creando a la vez tres direcciones artísticas.
- Decreto y Reglamento 15 y 22 de junio de 1868 publicado por el Gobierno provisional disolviendo el antiguo Real Conservatorio de Música y Declamación y creando la escuela nacional de Música.
- Decreto de 4 de febrero de 1932 (Gaceta de Madrid núm. 35), disponiendo que la Junta Nacional de Música y Teatros líricos formule un Plan general de enseñanza, con el fin de transformar los Conservatorios y Escuelas actuales que se juzguen convenientes en Escuelas Nacionales de Música, vinculando su función a la del Conservatorio Nacional de Madrid, que se transformará asimismo en Escuela Superior de Música.
- Decreto de 12 de marzo de 1933 (Gaceta de Madrid núm. 71), concediendo validez académica, desde 1º de Enero de 1933, a todos los estudios superiores de Piano, Violín, Declamación y asignaturas anexas que se cursen en el Conservatorio Municipal de Música y Declamación de Cartagena.
- Decreto de 17 de noviembre de 1933 (Gaceta de Madrid núm. 321), declarando incorporadas al Estado las enseñanzas de todos los grados que se cursen en el Conservatorio de Sevilla.
- Decreto de 15 de junio de 1942 (BOE de 04/07/1942), sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los conservatorios de música (BOE de 24/10/1966).
- Dellapiane, P. A. (2017) La escuela del siglo XXI como organización que aprende. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 35, Recuperado en <http://dimglobal.net/revista35.htm>.

- Delgado, E. (2012) La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4, 115-128.
- De la Rosa, J. L. (2014). *La institucionalización de la enseñanza del piano en Andalucía en tiempos de José Miró (1810-1878): Cádiz*. Música Oral del Sur, 11. Centro de Documentación Musical: Junta de Andalucía.
- De los Reyes, C. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. Valencia: Institución Alfons el Magnanim. CopendiumMúsicae.
- Demuth, P. B. (2011) Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 2, 29-46.
- Demuth P. B. (2013) *La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Del Valle, A. (2003). Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad. *Educación*, 12(22), 27-50.
- De Vicente, P. S. (1992). La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante. En A. Estebaranz y M. V. Sánchez (Eds.), *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. Teorías implícitas y conocimiento* (pp. 183-198). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- De Vicente, P. S. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11-31.
- De Vicente, P. S. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina y F. Salvador (Dir.), *Didáctica General* (pp. 379-403). Madrid: Prentice-Hall.
- De Vicente, P. S. (2006). Algunos conceptos clave en el hacer del profesor. *Enseñanza*, 24, 205-232.
- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-18.
- Díaz, M. (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Groom Helm.

- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1-19.
- Escolano, A. (1997). La reforma de la formación de maestros en España. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), 75-93.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 19, 149-174.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-30.
- Feldman, A. (1997). Varieties of wisdom in the practice of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13, 757-773.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3-56). Washington: American Educational Research Association.
- Fernández-Castillo, A. (2005). Multiculturalidad en Contextos Educativos y de Desarrollo: Relevancia de Variables Psicosociales. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5, 181-204.
- Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Fernández-Morante, B. y Escoda, F. (2015). La Psicología de la Música y el Miedo Escénico en los Conservatorios: Una Realidad en la Sombra. En *II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música* (pp. 34-49).
- Funes, V. (2005). Espectadores, alumnos del siglo XXI. Comunicar. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24, 105-112.
- Gallico, C. (1978). *Historia de la música, 4. La época del Humanismo y del Renacimiento*. Madrid: Turner Música.
- Gallo, F.A. (1983). *Historia de la música, 3. El Medioevo segunda parte*. Madrid: Turner Música.

- Galvis, R. V. (2007) El proceso creativo y la formación del docente. *Revista de educación Laurus*, 13 (23) 82-98.
- García Cobo, S. (2015). *Análisis y estudio para la mejora de la formación del profesorado en las enseñanzas artísticas de los conservatorios superiores y profesionales de música*. Jaén: Universidad de Jaén.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Gómez, D. (2011). La reforma educativa en la Comunidad de Madrid, resultados de su aplicación en las enseñanzas musicales. Estudio sobre la aceptación de la LOGSE en el ámbito de las enseñanzas de música y valoración comparativa de los planes de estudio 1966 y 1992. *Revista LEEME*, 28, 78-87.
- Green, L. (2006). Popular Music Education in and for Itself, and for 'Other' Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education*, 24, 101-118.
- Grossman, P., Wilson S. M. y Shulman L. S. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23-36). Oxford: Pergamon Press.
- Grout D.J. y Palisca C.V. (1984). *Historia de la música occidental 1*. Madrid: Alianza Música.
- Gutiérrez, M. M. (2005). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Hernández, M. E. (1994). *Conocimiento pedagógico y práctica educativa. Un Estudio de la Estructura de Conocimiento a través de la Técnica del Árbol Ordenado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hoover, M., Mosvold, R., Ball, D. L. y Lai, Y. (2016) Making Progress on Mathematical Knowledge for Teaching. *The Mathematics Enthusiast*, 13, 3-34.
- Instrucciones de 30 de enero de 1861 para el buen desempeño de las enseñanzas para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación.

- Jorquera, M. C. (2006). Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina, *Investigación en la Escuela*, 58, 69-78.
- Juslin, P. N. y Sloboda, J. A. (2001). *Series in affective science. Music and emotion: Theory and research*. New York, NY: Oxford University Press.
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Science*, 14, 131-137.
- Latorre, M. J. (2005). *Conocimiento y creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la enseñanza práctica*. Granada: Universidad de Granada.
- Latorre, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: Cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2007). Principales líneas de investigación en torno a las creencias de los futuros profesores. *Itinerarios*, 2(4), 63-76.
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2009). El perfil de un profesor universitario garante de una enseñanza de calidad. En VV.AA., *Educación y sociedad* (pp. 363-381). Ceuta: Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-53.
- Leal Castro, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8 (15), 89-110.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano) (Gaceta de 10/09/1857).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 06/08/1970).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. LODE. (BOE de 04/07/1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 04/10/1990).

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24/12/2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 106 de 04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (BOE de 10/12/2013).
- López-Bernad, L. (2015) *Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de Música*. Madrid: UNED.
- López de Arenosa, E. (2009). Desde la duda. Reflexiones en torno a la educación musical en un mundo plural. En F. J. Sadio Ramos (Ed.), *Diálogo e comunicação intercultural: a educação com as artes* (pp. 13-33). Coimbra: Center for Intercultural Music Arts.
- López Gómez, E. (2011). Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España. *Perspectiva educacional*, 51(1), 87-108.
- Lorenzo de Reizábal, A. (2008). La innovación educativa en el conservatorio de música: un auténtico desafío. *Biribilka - En espiral: revista del Centro de Apoyo al Profesorado de Navarra*, 6, 51-53.
- Luna, C. (2014). La adscripción de los centros de enseñanzas artísticas superiores a una Universidad, la única solución factible a todos los problemas del alumnado, profesorado y de los propios estudios superiores de música, danza y arte dramático en Andalucía. *Revista Danzarote*, 8, 94-103.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(1), 77-91.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.), *Profesores principiantes e inserción a la docencia* (pp. 7-57). Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.

- Marchesi, A. (2009) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. En C. Vélaz de Medrano y A. Vaillant (Coords.), *Preámbulo* (pp.7-9). Madrid: Santillana-OEI.
- Marín, J.P. y Moreno, A. (2012). *Los expedientes de revisión de depuración del Magisterio español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Martín, A. (2005). La enseñanza musical en España en el siglo XIX: el curso completo de música de la escuela normal de Zaragoza (1861) y la historia de la academia Santa Cecilia de Cádiz (1883). *Publicaciones*, 35, 79-107.
- Martínez, F. (junio, 2018). La incorporación de las enseñanzas superiores de música a la Universidad no es un tema de ratios ni de legitimidad o concepto; es un asunto exclusivo de voluntad política. *Diario sur*. Recuperado de <https://www.diariosur.es/opinion/conservatorios-superiores-universidad>.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emocional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp.3-31). New York, NY: Basic Books.
- McAleavy, G. y McAleer, J. (1991). Competence Based Training. *British Journal of In-Service Education*, 17(1), 19-23.
- McMillan J.H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Méndez, I. y Álvarez, A. (2014). Reconocimiento del Bullying en futuros maestros de primaria. En J.I. Alonso, C.J. Gómez y T. Izquierdo (Eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas*. (pp. 223-234) Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Michels, U. (1991). *Atlas de Música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montero, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-17.
- Narejos, A. (enero, 2017) El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas no funciona. Antonio Narejos Blog. Recuperado de <http://narejos.es/blog/>.

- Narejos, A. (agosto, 2018) Los Másteres de Música de conservatorios ya superan a los universitarios. Antonio Narejos Blog. Recuperado de <http://narejos.es/blog/>.
- Navas, L. y Castillo, A. I. (2007). Actitudes del profesorado de conservatorio sobre la integración educativa: un análisis exploratorio. *REOP*, 18(1), 47-58.
- Niemi, H. y Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- OCDE (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Orden de 18 de mayo de 1951 por la que se convoca concurso-oposición para cubrir una auxiliar numeraria de Solfeo vacante en el Conservatorio Profesional de Música y Declamación de Valencia (BOE de 02/06/1951).
- Orden de 4 de agosto de 1969 por la que se convoca concurso-oposición para cubrir una auxiliar de piano del Real Conservatorio Superior de Madrid (BOE de 09/10/1969).
- Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE de 12/08/1971).
- Orden de 20 de febrero de 1972 por la que se convoca a concurso-oposición una plaza de Profesor especial de Violonchelo del Conservatorio Profesional de Música de Valencia (BOE de 31 /03/72).
- Orden de 28 de abril de 1982 por la que se convocan pruebas selectivas para la provisión de 77 vacantes en el Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Conservatorios de Música y Declamación y Escuela Superior de Canto (BOE de 08/07/82).
- Orden de 1 de junio de 1983 por la que se convocan pruebas selectivas para la provisión de 112 vacantes en el Cuerpo de Profesores Auxiliares Numerarios de Conservatorios de Música y Declamación y Escuela Superior de Canto (BOE de 09/06/1983).

- Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música (BOE de 03/07/1999).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 29/12/2007).
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Clases historia*, 12, 2-23.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-445.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez Gutiérrez, M. (1993). Los Conservatorios españoles: Historia, Reglamentaciones, Plan de Estudio, Centros Profesorado y Alumnado. *Revista Música y Educación* (15), 17-48.
- Pérez Gutiérrez, M. (2014). *Historia de la educación musical*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pineda E., de Alvarado E.L. y de Canales F.H. (1994). *Metodología de la investigación*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Pinto, J. E. (2010). *Conocimiento didáctico del contenido sobre la Representación de datos estadísticos: estudios de casos con profesores de estadística en carreras de psicología y educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pliego de Andrés, V. (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. *Revista Danzarotte*, 8, 104-119.
- Pogré, P. (2011). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva educacional*, 51(1), 45-56.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-171.

Pozo, J.I., Bautista, A. y Torrado, J.A. (2008). El aprendizaje de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.

Querol, C. (2017). *Análisis del modelo de liderazgo en la dirección de los Conservatorios profesionales en España*. Granada: Universidad de Granada.

Real aprobación de 16 de abril de 1831 (Gaceta de Madrid núm. 48), dada la propuesta del director del Real conservatorio de música María Cristina, se ha hecho en el establecimiento el arreglo siguiente.

Real decreto de 17 de junio de 1905 (Gaceta de Madrid núm. 168) disponiendo que las Corporaciones provinciales que sostengan Conservatorios y Escuelas de Música y deseen que los estudios en ellos cursados tengan validez académica soliciten su incorporación al Conservatorio de Madrid.

Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los conservatorios de música (BOE de 14/06/1982).

Real Decreto 574/1991, de 22 de abril, por el que se regula transitoriamente el ingreso en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 23/04/1991).

Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, se establecieron las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y los establecidos en dicha Ley (BOE de 09/08/1994).

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE de 06/06/1995).

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 26/06/1991).

Real Decreto (Corrección de errores) 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE de 06/06/1995).

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 29/10/2007).
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. (BOE de 28/11/2008).
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 05/06/2010).
- Reforma de 30 de septiembre de 1838 (Gaceta de Madrid núm. 1414) del conservatorio de música y declamación, reduciendo el establecimiento solamente á una escuela de alumnos externos.
- Reglamento orgánico de 5 de marzo de 1857 del Real Conservatorio de Música y Declamación.
- Reynolds, A. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Riesgo, F. (2015). Reformismo, difusión y legado musical de Francisco Giner de los Ríos. *Anales de Literatura Española*, 27, 107-129.
- Robinson, J. (2008). Music and Emotions. *Journal of Literary Theory*, 1(2), 395-419.
- Robledo, L. (2000). El Conservatorio que nunca existió: El proyecto de Melchor Ronzi para Madrid (1810). *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 7-9, 13-26.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez Suso, C. (2000). La educación musical en los niveles profesionales. *Revista LEEME*, 5, 1-7.
- Roig, R. y Moncunill, M. (noviembre, 2012) Las TIC y el profesorado en el contexto educativo musical: un estudio en el conservatorio profesional de música de Alicante. *I congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*.

- Romero, M. A. (2005). *El conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de formadores de maestros y de estudiantes de magisterio*. Granada: Universidad de Granada.
- Sadie, S. y Latham A. (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sánchez, A. y Boix, J. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(2), 31-45.
- Sánchez, J. J. (1989). *Análisis de tablas de contingencia. El uso de los porcentajes en las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI-C.I.S.
- Sánchez, J. J. (1995). *Manual de análisis de datos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saraiva, M. (2008). La calidad y los “clientes” de la enseñanza superior portuguesa. *Horizontes Educativos*, 13(2), 41-54.
- Sarget, M. A. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 117-132.
- Sarget, M.A. (2001) Rol modélico del Conservatorio de Madrid (1831-1857). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, 121-148.
- Sarget, M.A. (2002) Rol modélico del Conservatorio de Madrid II (1868-1901). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 17, 149-176.
- Sarget, M. A. (2004). La enseñanza musical profesional en el siglo XIX: los Conservatorios de Música. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 3(59), 59-113.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Soriano, E. (2002). La investigación-acción cooperativa y la formación del profesorado en contextos educativos multiculturales. *XXI Revista de Educación*, 4, 119-139.
- Tejedor, F. J. (2004). Investigación didáctica (análisis de datos). En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 108-116). Málaga: Ediciones Aljibe.

- Torrado J.A, Casa, A. y Pozo, J.I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259-269.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209.
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013), Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Vasco, C. (2005). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa, *Nómadas*, 18, 28-34.
- Vázquez, G. (2007) La formación de la competencia cognitiva del profesor. *Estudios sobre Educación*, 12, 41-58.
- Vernia, A. M. (2016). ISME (JULIO) La Educación Musical en España. Triste realidad y esperanza para el cambio. SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español). Recuperado de <https://www.sem-ee.com/>.
- Vicente, A. (2007). *Evaluación del currículo de los Conservatorios de grado superior de Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Wideen, M. F., Mayer-Smith, K. A. y Moon, B. J. (1996). Knowledge, teacher development and change. En I. F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 187-204). London: The Falmer Press.
- Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- Zaldivar, A. (1992). *La LOGSE en los Conservatorios*. Madrid: Real Musical.



Anexos

Anexo 1: *Carta de presentación y solicitud*

Sr/a. Director/a:

Me pongo en contacto con usted para hacerle partícipe de la investigación que estoy llevando a cabo para la realización de mi Tesis Doctoral en la Universidad de Granada. El estudio se centra en la figura del profesor de las enseñanzas musicales de régimen especial, su formación inicial y los tipos de conocimiento que posee para desarrollar su profesión. Para ello necesito la colaboración de los profesores del centro, dicha colaboración consiste en responder un cuestionario que adjunto en este mismo correo.

En el proceso de elaboración de este estudio se guardará en todo momento la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de los colaboradores.

Por todo ello, le agradecería que reenviase este correo al claustro de profesores del centro. Gustosa les haré llegar los resultados de este trabajo si así lo desean.

AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA:

A continuación, le mostramos una serie de declaraciones que se refieren a aspectos del conocimiento profesional docente en una doble dimensión: en qué medida está usted de acuerdo con cada una de las declaraciones y por otro lado en qué medida ha recibido cada una de ellas durante sus estudios. Por favor, lea detenidamente cada una de las siguientes declaraciones y responda, según su propia visión, en qué medida cree estar de acuerdo (columna de la izquierda) y en qué medida le ha sido transmitida durante sus estudios (columna de la derecha).

Rodee con un círculo el número de la escala que mejor refleje opinión: Nada (1), Algo (2), Bastante (3) y Mucho (4).

EN QUÉ MEDIDA ESTÁ DE ACUERDO				CONOCIMIENTOS	EN QUÉ MEDIDA LE HA SIDO TRANSMITIDA			
Nada	Algo	Bastante	Mucho		Nada	Algo	Bastante	Mucho
				CONTENIDO				
1	2	3	4	El profesor debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer qué paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad	1	2	3	4
				PEDAGÓGICO				
1	2	3	4	El profesor debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de saber actuar ante el fracaso de sus alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor no sólo debe aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar la creatividad como	1	2	3	4

				herramienta esencial en la enseñanza.				
1	2	3	4	El profesor ha de ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe dominar la expresión oral, escrita y extraverbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial.	1	2	3	4
				CURRÍCULO				
1	2	3	4	El profesor debe conocer la estructura de las unidades didácticas.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe utilizar las adaptaciones curriculares en el aula.	1	2	3	4
				DIDÁCTICO				
1	2	3	4	El profesor ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo temporalizar la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber construir materiales de enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje.	1	2	3	4
				ALUMNADO				
1	2	3	4	El profesor ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo temporalizar la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber construir materiales de enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza.	1	2	3	4

1	2	3	4	El profesor debe informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje.	1	2	3	4
CONTEXTO								
1	2	3	4	El profesor ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética).	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	1	2	3	4
OBEJTIVOS, FINALIDADES, FUNDAMENTOS								
1	2	3	4	El profesor debe perfeccionar continuamente sus conocimientos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer los aspectos legales de la educación.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, ponencias, artículos y libros.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana.	1	2	3	4
INTELIGENCIA EMOCIONAL								
1	2	3	4	El profesor ha de saber de qué manera motivar al alumnado.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar técnicas y procedimientos	1	2	3	4

				que estimulen el crecimiento personal del alumno.				
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	1	2	3	4

Anexo 3: Cuestionario profesorado de las enseñanzas superiores

CUESTIONARIO SOBRE LOS TIPOS DE CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL

El presente cuestionario forma parte de mi investigación para la Tesis Doctoral y tiene como objetivo conocer los diferentes tipos de conocimiento y en qué grado los han recibido los profesores de las enseñanzas musicales de régimen especial, teniendo presente los diversos planes académicos que han ido afectando a estas enseñanzas.

La información recogida será tratada de forma anónima y se ruega que sus respuestas sean lo más sinceras posibles. Muchas gracias por su colaboración.

CONSERVATORIO AL QUE PERTENECE:.....		
<input type="checkbox"/> HOMBRE	<input type="checkbox"/> MUJER	
EDAD:.....		
A QUE DEPARTAMENTO PERTENECE:	<input type="checkbox"/> Viento	
<input type="checkbox"/> Materias teóricas	<input type="checkbox"/> Percusión	
<input type="checkbox"/> Pedagogía	<input type="checkbox"/> Composición	
<input type="checkbox"/> Tecla	<input type="checkbox"/> Musicología	
<input type="checkbox"/> Canto	<input type="checkbox"/> Agrupaciones	
<input type="checkbox"/> Cuerda	<input type="checkbox"/> Otros	
EN QUE PLAN DE ESTUDIOS DE GRADUÓ.		
<input type="checkbox"/> PLAN DEL 42	<input type="checkbox"/> PLAN DEL 66	<input type="checkbox"/> POSTERIOR A 1995
<input type="checkbox"/> POSTERIOR A 2006	<input type="checkbox"/> OTROS	
POSEE ALGÚN TÍTULO DE POSGRADO:		
<input type="checkbox"/> NINGUNO	<input type="checkbox"/> MASTER UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
<input type="checkbox"/> CAP	<input type="checkbox"/> OTROS	

AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA:

A continuación, le mostramos una serie de declaraciones que se refieren a aspectos del conocimiento profesional docente en una doble dimensión: en qué medida está usted de acuerdo con cada una de las declaraciones y por otro lado en qué medida ha recibido cada una de ellas durante sus estudios. Por favor, lea detenidamente cada una de las siguientes declaraciones y responda, según su propia visión, en qué medida cree estar de acuerdo (columna de la izquierda) y en qué medida le ha sido transmitida durante sus estudios (columna de la derecha).

Rodee con un círculo el número de la escala que mejor refleje opinión: Nada (1), Algo (2), Bastante (3) y Mucho (4).

EN QUÉ MEDIDA ESTÁ DE ACUERDO				CONOCIMIENTOS	EN QUÉ MEDIDA LE HA SIDO TRANSMITIDA			
Nada	Algo	Bastante	Mucho		Nada	Algo	Bastante	Mucho
				CONTENIDO				
1	2	3	4	El profesor debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer qué paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad	1	2	3	4
				PEDAGÓGICO				
1	2	3	4	El profesor debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de saber actuar ante el fracaso de sus alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor no sólo debe aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar la creatividad como	1	2	3	4

				herramienta esencial en la enseñanza.				
1	2	3	4	El profesor ha de ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe dominar la expresión oral, escrita y extraverbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial.	1	2	3	4
				CURRÍCULO				
1	2	3	4	El profesor debe conocer la estructura de las unidades didácticas.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe utilizar las adaptaciones curriculares en el aula.	1	2	3	4
				DIDÁCTICO				
1	2	3	4	El profesor ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo temporalizar la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber construir materiales de enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje.	1	2	3	4
				ALUMNADO				
1	2	3	4	El profesor ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo temporalizar la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber construir materiales de enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza.	1	2	3	4

1	2	3	4	El profesor debe informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje.	1	2	3	4
CONTEXTO								
1	2	3	4	El profesor ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética).	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	1	2	3	4
OBEJTVOS, FINALIDADES, FUNDAMENTOS								
1	2	3	4	El profesor debe perfeccionar continuamente sus conocimientos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer los aspectos legales de la educación.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, ponencias, artículos y libros.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana.	1	2	3	4
INTELIGENCIA EMOCIONAL								
1	2	3	4	El profesor ha de saber de qué manera motivar al alumnado.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar técnicas y procedimientos	1	2	3	4

				que estimulen el crecimiento personal del alumno.				
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	1	2	3	4

Anexo 4: Cuestionario alumnado de las enseñanzas superiores

CUESTIONARIO SOBRE LOS TIPOS DE CONOCIMIENTO DEL ALUMANDO DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES DE RÉGIMEN ESPECIAL

El presente cuestionario forma parte de mi investigación para la Tesis Doctoral y tiene como objetivo conocer los diferentes tipos de conocimiento y en qué grado los han recibido los profesores de las enseñanzas musicales de régimen especial, teniendo presente los diversos planes académicos que han ido afectando a estas enseñanzas.

La información recogida será tratada de forma anónima y se ruega que sus respuestas sean lo más sinceras posibles. Muchas gracias por su colaboración.

CONSERVATORIO DONDE ESTUDIA:.....
<input type="checkbox"/> HOMBRE <input type="checkbox"/> MUJER
EDAD:.....
ESPECIALIDAD.....
CURSO EN EL QUE SE ENCUENTRA MATRICULADO
<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º
<input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> OTROS
VOCACIÓN PROFESIONAL
<input type="checkbox"/> INTERPRETACIÓN <input type="checkbox"/> ENSEÑANZA
<input type="checkbox"/> OTROS

A continuación, le mostramos una serie de declaraciones que se refieren a aspectos del conocimiento profesional docente en una doble dimensión: en qué medida está usted de acuerdo con cada una de las declaraciones y por otro lado en qué medida ha recibido cada una de ellas durante sus estudios. Por favor, lea detenidamente cada una de las siguientes declaraciones y responda, según su propia visión, en qué medida cree estar de acuerdo (columna

de la izquierda) y en qué medida le ha sido transmitida durante sus estudios (columna de la derecha).

Rodee con un círculo el número de la escala que mejor refleje opinión: Nada (1), Algo (2), Bastante (3) y Mucho (4).

EN QUÉ MEDIDA ESTÁ DE ACUERDO				CONOCIMIENTOS	EN QUÉ MEDIDA LE HA SIDO TRANSMITIDA			
Nada	Algo	Bastante	Mucho		Nada	Algo	Bastante	Mucho
				CONTENIDO				
1	2	3	4	El profesor debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer las ideas y relaciones que han de establecerse dentro de la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer las ideas y relaciones que han de establecerse con otras asignaturas afines a su materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer qué paradigma es el punto de partida para la indagación de la materia que imparte.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe adquirir un bagaje de contenidos científicos básicos, construidos, interpretados y explicados desde la interdisciplinariedad	1	2	3	4
				PEDAGÓGICO				
1	2	3	4	El profesor debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de saber actuar ante el fracaso de sus alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber guiar el trabajo en grupo de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor no sólo debe aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar la creatividad como herramienta esencial en la enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe dominar la expresión oral, escrita y extraverbal adecuada en los distintos niveles de las enseñanzas de régimen especial.	1	2	3	4

				CURRÍCULO				
1	2	3	4	El profesor debe conocer la estructura de las unidades didácticas.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber planificar la enseñanza para el buen desarrollo y entendimiento de la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer distintas técnicas de registros de progreso y conducta del alumnado.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia y adaptarla a los distintos alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe utilizar las adaptaciones curriculares en el aula.	1	2	3	4
				DIDÁCTICO				
1	2	3	4	El profesor ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo temporalizar la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber construir materiales de enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje.	1	2	3	4
				ALUMNADO				
1	2	3	4	El profesor ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje de la materia que imparte.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo temporalizar la asignatura.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractiva la materia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber construir materiales de enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar las TIC como una herramienta más para la enseñanza.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe informar al estudiante sobre los indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje.	1	2	3	4
				CONTEXTO				
1	2	3	4	El profesor ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos.	1	2	3	4

1	2	3	4	El profesor ha de conocer las características socioeconómicas y culturales del entorno de los alumnos, adaptando y creando estrategias, recursos y métodos que posibiliten la acción educativa adecuada al contexto.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad (pluralidad estética).	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe estar abierto al mundo, a las innovaciones y las propuestas novedosas	1	2	3	4
				OBEJTIVOS, FINALIDADES, FUNDAMENTOS				
1	2	3	4	El profesor debe perfeccionar continuamente sus conocimientos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer los aspectos legales de la educación.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor ha de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber elaborar proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber comunicar los resultados de la investigación educativa en informes escritos, ponencias, artículos y libros.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo introducir los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana.	1	2	3	4
				INTELIGENCIA EMOCIONAL				
1	2	3	4	El profesor ha de saber de qué manera motivar al alumnado.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiante y de sus compañeros de trabajo.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe lograr un clima afectivo favorable de confianza y respeto en las relaciones con el estudiante.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber utilizar técnicas y procedimientos que estimulen el crecimiento personal del alumno.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del alumno.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber cómo reconocer cuando se produce Bullying y otros tipos de acoso escolar.	1	2	3	4
1	2	3	4	El profesor debe saber de qué manera actuar frente al Bullying y otros tipos de acoso escolar	1	2	3	4