

# Estudio comparativo del currículum educativo musical en países de la Unión Europea

Comparative study of the music educational curriculum in European Union countries

José María Roa Venegas<sup>1</sup> | Universidad de Granada, España | [jorove@ugr.es](mailto:jorove@ugr.es)

Pablo Ruiz Fernández<sup>2</sup> | Universidad de Granada, España | [pabloruiz1306@gmail.com](mailto:pabloruiz1306@gmail.com)

Enviado: 16 enero 2020

Aceptado: 10 marzo 2020

## Resumen

El presente estudio comprende un estudio descriptivo y comparativo de la legislación educativa en las enseñanzas de la música, tanto en Educación Primaria, como en la formación de los profesores de dicha enseñanza. Se considera las valoraciones realizadas a nivel europeo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO, los Programas Internacionales para la Evaluación de Estudiantes (PISA), y organizaciones sectoriales, como los sindicatos de enseñanza. Para dicho objetivo, se realizó un estudio en el que se hizo una revisión sistemática bibliográfica de la situación educativa actual. Se encontró información que puso de manifiesto que tanto la enseñanza a los alumnos, como la formación del profesorado especialista, han sido tratadas de forma desigual en los diferentes países europeos estudiados, a pesar de las líneas maestras y generales dadas por la Comisión Europea en Educación y Formación.

**Palabras clave:** Docentes, enseñanza musical, estudiantes, legislación, Unión Europea.

## Abstract

This research consists of a descriptive and comparative study of the educational legislation in music education, in primary education and in the academic training of teachers of the area. The study considers evaluations carried out by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), UNESCO, International Programs for Student Evaluation (PISA), and sectoral organizations, such as teachers' unions. For this purpose, a study in which a systematic bibliographic review of the current educational situation was conducted. The resulting information showed that both, the teaching of students and the academic training of specialist teachers have been treated unequally in the different European countries studied, despite the main and general guidelines given by the European Commission on Education and training

**Keywords:** Teachers, music education, students, legislation, European Union

---

<sup>1</sup> Doctor en Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Grupo de Investigación: SICA-HUM735.

<sup>2</sup> Graduado en Magisterio de Primaria, Grado Profesional de Música.

## INTRODUCCIÓN

Son los poderes públicos como el Ministerio de Educación en España, los que gestionan y regularizan el sistema educativo, diseñando los programas de estudio y definiendo las pautas de escolarización, entre otras acciones. No podemos olvidar que un pilar básico para definir los objetivos de dicho sistema educativo, es la forma en la que entendamos y valoremos el: "*hecho educativo*". Con frecuencia, dicha valoración depende más de consideraciones sociopolíticas y económicas, que de juicios profesionales de expertos en educación.

Dentro de la temática que nos ocupa, queremos señalar la valoración que sobre la importancia de la enseñanza de la música, se tiene en Suiza: "*... un 72.7% de suizos, cerca de 1.55 millones de personas, estuvo de acuerdo en colocar a la música y el canto como parte de su Constitución. De este modo, estas áreas serán más valoradas en la educación y recreación, a través de la incorporación de un artículo sobre el tema en la Carta Magna*" (Ispa, 2013). Esto, nos da a entender la alta valoración y la trascendencia que la enseñanza de la música tiene en esta sociedad para el desarrollo social y cognitivo de los aprendices, al ser insertada en la ley de leyes como es la Constitución.

La música ha sido un pilar fundamental para descubrir aspectos emocionales y sociales innovadores sobre los seres humanos. En la antigua China, Confucio<sup>1</sup> no concebía la educación sin la música, a la que consideraba la segunda más importante de las seis artes esenciales en las que educar a los jóvenes. Pitágoras fundó la escuela pitagórica, en la que se estudiaban matemáticas, aritmética, geometría, astronomía y música. Se atribuye a Pitágoras el descubrimiento de los intervalos musicales regulares. Descubrió que los intervalos en música no pueden originarse sin el número, de ahí surgiría una misteriosa comunicación entre las matemáticas y la música. Para Platón, en una parte de su obra "La República", habla de la educación; afirma que: "*ésta deberá formarse con tres disciplinas: La Música (para formar el alma), la Gimnasia (para el cuerpo) y Filosofía*". Para Platón, la música es alimento de la virtud: "*Toda conversación sobre la música debe llevar a lo hermoso*". Por su parte, Aristóteles, señala que cuatro son las materias que se deben enseñar: lectura, escritura, gimnasia y música. La música nos acostumbra a recrearnos correctamente. Para Aristóteles la música tiene una utilidad: el divertimento de los hombres libres. Ve elementos positivos en la música, los resalta, como cuando dice: "*La música contribuye al reposo*". Y se adentra en los efectos de la música, diciendo que "*la música da placer*". Descartes en su obra "*Compendium Musicae*", nos habla de las relaciones existentes entre las cualidades del sonido y nuestros sentimientos. Resulta curiosa la postura de Kant para el que la música permanece en un lugar inferior con respecto a las otras artes debido a la presencia excesiva de su materialidad: la música: "*habla a través de muchas sensaciones sin concepto y, por lo tanto, no deja algo para meditar como la poesía*". Las observaciones que hace Kant con respecto a la música se dirigen precisamente a su dimensión material (Martín-Sáez, 2007, 2008, 2009; Rowell, 1999).

En la actualidad, podemos afirmar que la educación musical ha sido históricamente un pilar básico en la instrucción formal con diferentes intensidades y motivaciones; tal vez porque, en la actualidad, conocemos que la educación musical, no solo mejora las habilidades musicales, sino también las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje (Marín, Scheuer y Pérez-Echeverría, 2013). Además, el

<sup>1</sup> Instituto Confucio <https://www.ugr.es/universidad/servicios/ic>.

área de educación artística se relaciona, no sólo con la adquisición de la competencia cultural y artística, sino con el desarrollo de otras competencias básicas como la competencia social y ciudadana, (Conejo, 2012). La enseñanza de la música es un componente indispensable en la educación en su concepción más clásica, por lo que debería de ser un elemento obligado en los programas educativos a todos los niveles escolares. Una buena educación musical, no debe estar limitada por el poder económico. El acceso a la educación musical y su práctica, desde muy temprana edad, optimizando la conducta de los aprendices, (López-García, Moya, 2015).

Cada país de la Unión Europea<sup>1</sup> es responsable de su propio sistema educativo y la Comisión de Educación ofrece apoyo, cooperación y financiación entre los países para una mayor coherencia de todas las políticas educativas. Es bajo esta perspectiva desde la que se mencionarán los objetivos que la Unión Europea fija como ideas claves sobre la Educación Musical.

- Es imprescindible intensificar la educación musical en los centros educativos ya que es un derecho del ciudadano europeo.
- Se deben adoptar medidas legislativas para intensificar la presencia de la música y de la cultura musical en la formación y en la vida de los ciudadanos de la Unión.  
Las enseñanzas artísticas ofrecen a los individuos la ocasión de explorar su personalidad, expresarse, comunicarse y crear.
- Se debe prestar especial atención a la educación musical desde las edades más tempranas, apoyando acciones innovadoras y ejemplares que pongan de relieve el cometido básico e integrador de la música en la sociedad. Es necesario intensificar la formación de los docentes encargados de la educación artística. Se propone que se desarrollen enfoques pedagógicos innovadores que incluyan actividades artísticas y TIC en las escuelas. Investigaciones recientes ponen de manifiesto la importancia de estas nuevas tecnologías, (Cuban, 2001; Kerr, 2004; McMillan, Honey y Mandinach, 2005; Cózar, Moya, Hernández Bravo, Hernández-Bravo, 2015).

En el proceso enseñanza-aprendizaje de la música, se pueden considerar dos elementos: por un lado, el aprendiz y por otro el docente. Y es aquí, donde se inicia el objetivo del trabajo consistente en la comparación de cómo se enseña música a los alumnos, y cómo son enseñados los futuros profesionales en dicha enseñanza. Todo ello comparado en tres países europeos geográficamente diferentes: España (Sur), Alemania (Centro) y Finlandia (Norte).

## MÉTODO

Se ha utilizado una Revisión Sistemática, en la que se han examinado aspectos cuantitativos y cualitativos de estudios primarios, al objetivo de resumir la información existente respecto al tema propuesto anteriormente como objetivo. La búsqueda sistemática se ha realizado siguiendo las indicaciones que propone la declaración PRISMA (Moher et al., 2015).

Se realizó dicha búsqueda en las siguientes bases de datos: PROQUEST, EBSCHOST, OVIDSP (ERIC), SCOPUS, GOOGLE ACADEMICO; además también se usaron como recursos revistas electrónicas y libros.

---

<sup>1</sup> Web oficial de la Unión Europea. [https://ec.europa.eu/info/topics/education-and-training\\_es](https://ec.europa.eu/info/topics/education-and-training_es)

La ecuación de búsqueda fue como sigue: MUSICAL and TEACHING, MUSIC and EDUCATION, TEACHING MUSIC and FINLAND and GERMANY, ENSEÑANZA MUSICAL y ESPAÑA.

En la búsqueda se han encontrado 44 resultados, de los que sólo se seleccionaron 11 para nuestros objetivos tras aplicar los criterios de exclusión e inclusión. Se incluyeron en la revisión sistemática los trabajos que cumplían con los siguientes criterios: 1º- Que los estudios encontrados y analizados, fueran trabajos con datos empíricos, trabajos fin de grado y de máster, y trabajos tanto cuantitativos como cualitativos. 2º- Que la fecha de publicación de todos los trabajos incluidos fuese posterior al año 2005 hasta la actualidad. 3º- Que el idioma de los estudios encontrados fuese exclusivamente español, inglés, francés y alemán. 4º- Que todos los documentos seleccionados tengan como objetivo la educación musical para alumnos de primaria; y para la formación del profesorado.

Como criterio de exclusión se utilizaron: 1º- Que la temática tratara de otros aspectos relacionados con la música. 2º- Cuando los participantes eran alumnos con edades superiores a la Primaria. 3º- Estudios obtenidos fuera del ámbito geográfico de Finlandia, Alemania y España.

De cada uno de los artículos manejados, se extrajo la siguiente información: autores, año de publicación, metodología (cualitativa, cuantitativa, otras), muestra, edad de los participantes, tipo de publicación, objetivo de la investigación, resultados, y conclusiones (ver tabla 1).

Tabla 1. Artículos de la revisión sistemática. Fuente: Elaboración propia

	<b>Autor/es</b>	<b>Año de publicación y lugar</b>	<b>Revista/artículo</b>
<b>1</b>	Nuria García Perales y Miguel Á. Martín Sánchez	2012 – España Extremadura	Artículo de Revista - Tejuelo
<b>2</b>	Reyes López, María Luisa	2010 – España Granada	Artículo de Revista - Revista de Currículum y Formación de Profesorado
<b>3</b>	Gunnar Heiling	2010 – Suecia Malmo	Artículo de Revista - Revista de Currículum y Formación del Profesorado
<b>4</b>	José A. Rodríguez- Quiles y García	2010 – España Granada	Artículo de Revista - Revista de Currículum y Formación del Profesorado
<b>5</b>	Martín-Sáez, D.	2008 - España	Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical
<b>6</b>	López García, Narciso José, y Moya Martínez, María del Valle	2015- España	Libro
<b>7</b>	Gutiérrez Ramón Cózar Martínez, María del Valle Moya Bravo, José y Antonio Hernández	2015 – España Madrid	Artículo de Revista – Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical
<b>8</b>	Anttila, Mikko	2010 –Inglaterra Cambridge	Artículo de Revista - British Journal of Music Education
<b>9</b>	Saarelainen, Juha	2017 - Finlandia	Problems in Music Pedagogy
<b>10</b>	José Luis Aróstegui y Edith Cisneros-Cohernour	2010 – España Granada	Artículo de Revista - Revista de Currículum y Formación del Profesorado
<b>11</b>	Aróstegui, J. L., Louro, A. L. & de Oliveira, Z.L.	2015 – España Granada	Artículo - Edición electrónica disponible en Internet: <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/555/450">http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/555/450</a>

## RESULTADOS

La información obtenida del Sistema Educativo Español, manifiesta que la formación del maestro especialista en música, (a partir de ahora PEM), ha sido poco considerada en la legislación española debido, entre otras razones, a la falta de consenso educativo quedando a expensas de los ciclos políticos cambiantes con intereses socioeconómicos y educativos diferentes, (Aróstegui, Louro, y Oliveira de, 2015). Cabe destacar que la LOGSE<sup>1</sup> supone un intento importante en la significación de la enseñanza musical; como afirma Reyes López (2010), fue necesario esperar a la promulgación de la LOGSE en 1990 para que la educación musical se dotase de los recursos necesarios para su desarrollo, integrada en el área de Educación Artística.

Las leyes posteriores a la LOGSE mantienen la significación de la enseñanza musical; sin embargo, la LOMCE<sup>2</sup> (ley de Educación actual), supone un retroceso significativo en relación a las anteriores. Dicha ley, establece tres tipos de asignaturas: troncales, específicas y de libre designación. Las primeras (Ciencias, Lengua, Matemáticas y un idioma extranjero) son obligatorias en todo el territorio, deben ocupar al menos el 50% del horario lectivo y son aquellas sobre las que el Estado ha volcado sus competencias. Las otras dos categorías quedan en manos de las Comunidades Autónomas que podrán ofrecerlas o no, y tienen libertad para determinar cuántas horas a la semana se impartirán. Puede ocurrir que un alumno pueda terminar su escolarización obligatoria en España sin haber estudiado música en ningún curso.

Las asociaciones de docentes y profesionales (ANPE) rechazan la pérdida de peso de la asignatura con la nueva ley y se sienten "*abandonados*" por la administración educativa. La formación musical pasa a ser optativa y queda a expensas de las comunidades autónomas, que están proponiendo planes dispares. La disminución de la carga horaria puede traducirse en pérdida de puestos de trabajo y un empeoramiento de las condiciones laborales independientemente de los efectos psicológicos y sociales que pueden producir en el desarrollo del estudiante.

La carga de créditos que se da en el currículum formativo de los maestros puede ser un elemento que indique la importancia y el peso en la formación musical del futuro maestro en España. Se tomará como ejemplo el currículum formativo en la Universidad de Granada. De los cuatro cursos de la carrera, sólo en cuarto se empieza a estudiar la especialidad; se describe dicho currículum<sup>3</sup>:

- Formación básica - 60 créditos - Carácter didáctico/pedagógico.
- Obligatorias – 150 créditos - Carácter educativo – 6 créditos de Educación Musical.
- Optativas (mención de música) – 30 créditos – Se tratan: educación vocal, práctica oral, la audición musical en la escuela, prácticas con instrumentos musicales en la escuela, y recursos musicales en la escuela.

Puede parecer que 36 créditos de 240 que componen la carrera, sean pocos para una formación del profesor de música, pero también se deben considerar, no sólo los elementos cuantitativos, sino los

<sup>1</sup> Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

<sup>2</sup> Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

<sup>3</sup> <http://www.ugr.es/estudiantes/grados/graduadoa-en-educacion-primaria>

cualitativos. Cuando se dice en el currículum “*práctica de instrumentos musicales*” se podría cuestionar cuáles y cuántos son y a qué nivel se enseñan.

El déficit señalado anteriormente en la formación y enseñanza musical, queda patente en un estudio comparativo realizado por García Perales y Martín Sánchez (2012), entre la formación del PEM en Finlandia y España, que citan fuentes de la OCDE, PISA y la Comisión Europea, que no dejan a España en un buen lugar, alegándose razones diversas, como la estabilidad legislativa de Finlandia y no la de España.

Haremos algo más extensa las diferencias en la formación del PEM entre Finlandia y España. La música se enseña en Finlandia en todos los niveles escolares, siendo obligatoria de Primero a Noveno. La única profesión regulada en lo que a la música se refiere es precisamente la de profesor y la cualificación necesaria para dedicarse a la enseñanza musical es un máster. En el nivel de Educación Primaria (de 1º a 6º), la música la enseña el maestro de aula, que ha de poseer un Máster en Educación. Este docente se forma fundamentalmente en las universidades politécnicas, que si bien tienen un enfoque eminentemente práctico no significa que los planes de estudio no estén fundamentados en la investigación (Heiling, 2010). Una característica de la educación musical en las escuelas de los países nórdicos, ha sido su apertura a la música “*pop*”. La actividad musical más común durante los primeros años escolares es el canto, y en Secundaria, tocar un instrumento como: la guitarra eléctrica, el bajo, el sintetizador, o la batería. La audición también es una actividad frecuente durante la escolarización obligatoria.

El alto nivel de calidad en la enseñanza y el estándar de igualdad nacional en educación son algunos de los factores clave en el éxito del sistema escolar finlandés en la comparación internacional. La formación docente finlandesa califica a los estudiantes con un alto nivel de conocimiento del material, así como con las habilidades pedagógicas necesarias para obtener resultados de enseñanza de alto nivel. Como resultado, el modelo de educación finlandesa se ha convertido en un producto de exportación cada vez más creciente. Un elemento detrás del éxito es *Finnish curriculum*, que establece las pautas para la enseñanza y la pedagogía de cada materia escolar.

Aunque la educación escolar finlandesa ha sido un éxito notable en general, subyacen profundos problemas. Las actitudes hacia la enseñanza de la música varían mucho entre los docentes y los docentes calificados. A diferencia de muchas otras materias escolares, la música requiere mucha competencia especial, que es difícil de alcanzar en la escuela o en la vida cotidiana. Las competencias requeridas para la enseñanza de la música incluyen habilidades musicales y el conocimiento en relación con las habilidades de enseñanza. Para obtener la competencia requerida, con una autoeficacia positiva, la curva de aprendizaje incluye el aprendizaje de habilidades instrumentales y de canto, habilidades pedagógicas y didácticas y conceptos básicos de la teoría musical. El aprendizaje de estos elementos debe ser sistemático y gradual (Saarelainen y Juvenen, 2017).

Tradicionalmente en Alemania existe una dicotomía en la organización del currículum de Educación Musical. Si la formación que se imparte es para docentes de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, se tienen dos opciones; por un lado, los Departamentos de Pedagogía Musical y Didáctica de la Música (*Institute für Musikpädagogik und Musikdidaktik*), con un planteamiento de corte más bien socio-educativo; y por otro los Conservatorios Superiores de Música (*Musikhochschulen*), con un planteamiento de corte más técnico-musical. Cabe destacar que, en los Conservatorios alemanes, han

tenido desde siempre la principal misión de formar a intérpretes, compositores y directores de orquesta a un alto nivel, siendo las pruebas de acceso de difícil superación (Rodríguez-Quiles, 2010).

En general se observa que las pruebas de acceso a la titulación de Educación Musical en estas instituciones son de un marcado carácter técnico: conocimientos sólidos de teoría de la música, armonía, análisis musical, interpretación en dos instrumentos, canto, etc. Tal vez, las necesidades de un futuro maestro o profesor de música en educación primaria, secundaria o bachillerato, no siempre se corresponde o son útiles con las necesidades profesionales de la función docente.

A nivel de formación superior en Alemania, se ponen de ejemplo los créditos y su distribución en ámbitos de conocimiento necesarios para la obtención del Título de Grado en Música para educación primaria y primer ciclo de educación secundaria. Son los que siguen:

- Primera materia (Música): 75 créditos.
- Segunda materia (a elección del alumno): 70 créditos
- Ciencias de la educación: 15 créditos
- Materias relacionadas específicamente con educación primaria: 20 créditos
- Total: 180 créditos

En la formación del Título de postgrado en música para educación primaria y primer ciclo de educación secundaria, la distribución de créditos y ámbitos de conocimiento es como sigue:

- Primera materia (Música): 20 créditos
- Materias relacionadas específicamente con educación primaria: 10 créditos
- Ciencias de la educación: 25 créditos
- Prácticum: 20 créditos
- Trabajo de fin de postgrado: 15 créditos
- Total: 90 créditos

Es importante mencionar que, en cualquiera de los dos casos señalados, a lo largo de los estudios de música se recibe una formación tanto artística como científica y pedagógico-didáctica. Se puede observar que los créditos en la formación de grado, es proporcionalmente superior a la española.

En general, los resultados obtenidos en la revisión realizada, muestran que los pilares que sustentan los diferentes sistemas educativos, parten de principios educativos y de enseñanzas muy generales y coincidentes; sin embargo, en el desarrollo legislativo y la puesta en práctica de dichos sistemas, se diferencian de manera significativa en la temática, objeto del estudio.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Independientemente de las diferencias que se hayan encontrado en los sistemas educativos descritos, tratar de generalizar de forma clara y contundente sobre la mayor o menor eficacia de uno u otro sistema, parece una labor difícil y compleja. Actualmente en Europa se están viviendo cambios en

diversos ámbitos; cambios que suponen ciertas tensiones e incertidumbres, y que por supuesto, también afectan a la educación.

Parece evidente, que las deficiencias en la enseñanza de la música y la formación de los maestros en el sistema educativo español, superan a la de los países comparados en este trabajo. Sin embargo, en los sistemas: finlandés y alemán, también tienen importantes deficiencias. En un artículo de Anttila (2010), referido al efecto que la enseñanza de la música produce en los aprendices finlandeses, afirma que un número importante de niños y adolescentes sienten insatisfacción con lo que ofrecen las instituciones de educación musical y no la encuentran motivadora, pudiendo tener dicha enseñanza un efecto negativo.

Cuando se leen los altos rendimientos en la enseñanza de Finlandia, realmente están faltando datos que parecen indicar que, es posible que el sistema educativo alcance altas cotas en Matemáticas o en Lengua, pero no se mida el nivel de felicidad de los aprendices. Sin lugar a dudas: que el sistema finlandés es deseable en muchos aspectos es una realidad; pero quizás una cosa sea el rendimiento escolar y otra el fruto social de ese sistema. Algunos estudios confirman que Finlandia junto a otros países europeos tienen tasas de alcoholismo, de suicidio y depresión altas (Anderson, y Baumberg, 2006; Eurobarómetro, 2007; EUROSTAT, 2019).

A pesar del orgullo que Alemania siente de sus sistemas educativos, el éxito escolar de un niño, sigue aún, dependiendo de su origen socioeconómico y de la educación de sus padres. Así se desprende de un estudio presentado por la *Fundación Bertelsmann*: en los 16 estados federados: *“las escuelas tienen una tarea pendiente con la igualdad de oportunidades”* dice el informe. El estudio confirma que el sistema educativo alemán no es equitativo y no ofrece posibilidades para la movilidad social, tal y como lo vienen denunciando organizaciones internacionales (ABC, 2013).

En España, tal vez, las dificultades en el sistema educativo vengan por la inestabilidad normativa que se debe entender, por un lado como cuestiones conflictivas en contraposición de concepciones e ideologías pedagógicas, potenciación y hegemonía del sector público versus sector privado, mayoritariamente religioso, etc.; por otro lado un nuevo factor explicaría este constante cambio normativo, y es la dificultad de todos los sistemas educativos europeos para adaptarse a las nuevas realidades sociales, culturales y económicas. Estas dificultades tienen un claro reflejo en los constantes cambios y reformas que se han iniciado en todos los países europeos en los últimos veinticinco años. Lo que sí es evidente es que la educación española ha experimentado una transformación importante con la ampliación de la educación obligatoria y la universalización de la educación, siendo esta cuestión un hecho que exige nuevas formas de organizar y ordenar la educación. Cuestión aparte es si las administraciones han acertado en los paquetes normativos que se han ido proponiendo en los últimos veinte años para adaptar el sistema educativo a esta nueva exigencia de escolarización y educación para todos, (Prats et al., 2005).

No se debe perder la vista, al analizar la enseñanza de la música y la formación de los maestros especialistas, que forman parte y están condicionados por el sistema educativo de cada país, pero no sólo por eso, sino por otras variables; sería un error asumir que los éxitos o fracasos en educación sólo van asociados a las peculiaridades del sistema educativo. Las políticas educativas en Europa, en las que ya estamos insertos, deberían volver a generar entusiasmo, concluyendo con la larga etapa de desánimo

de las últimas décadas. El hecho de que la educación y las políticas educativas en la Unión Europea disfruten actualmente de un cierto carácter prioritario, en algunos países, más teórico que práctico, se debe sobre todo al enorme impacto que ejercen en el desarrollo económico de la sociedad del conocimiento. Existe un claro consenso en que se debe prestar más atención a la mejora de la formación profesional y, sin duda, a la superación del fracaso que se detecta en la educación secundaria obligatoria (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010).

## REFERENCIAS

- ABC. (2013) La Educación alemana, ¿éxito o fracaso? Recuperado de: <http://www.abc.es/internacional/20130914/abci-elecciones-alemania-sistema-educativo-201309131734.html>.
- Anderson, P. y Baumberg, B. (2006). Alcohol in Europe: A Public Health Perspective. Report to the European Commission. London: Institute of Alcohol Studies. ([http://ec.europa.eu/health-eu/news\\_alcoholineurope\\_en.htm](http://ec.europa.eu/health-eu/news_alcoholineurope_en.htm)). Consultado en noviembre de 2007.
- ANPE. Sindicato independiente: Recuperado de: <https://anpe.es/>
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), pp. 241-253.
- Aróstegui, J. L., Louro, A. L. & de Oliveira, Z.L. (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *REVISTA DA ACEM*, 23(35), 24-34. Recuperado de <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/555/450>
- Aróstegui, J.L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la Formación del Profesorado de música a partir del Análisis Documental de los Planes de Estudio en Europa y América Latina. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 14, N° 2, pp. 179-189
- Conejo, P.A. (2012). El valor formativo de la Música para la educación en valores. *Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278.
- Cózar, R., Moya, M.V., Hernández-Bravo, J.A. y Hernández-Bravo, J.R. (2015). Tic, estilos de aprendizaje y competencia musical en los estudios de grado de maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen 12.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- EUROSTAT. (2019). Death due to suicide, by sex. Standardised death rate by 100 000 inhabitants. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tps00122>
- Eurobarómetro. (2007). Attitudes towards Alcohol. Recuperado de: <https://www.mscbs.gob.es/alcoholJovenes/docs/atttudesAlcohol.pdf>
- Fundación Bertelsmann (S/F). Sobre Nosotros. Recuperado de: <https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/sobre-nosotros/>
- García-Perales, N. y Martín Sánchez, M.A. (2012). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo*, 13, 70-87.
- Heiling, G. (2010). Formación del profesorado de música en los países nórdicos. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 14, nº 2.

- Ispa, M. (2013). Día 32: La Música en la Constitución Suiza. La Terapia de la Música. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/laterapiadelamusica/blog/dia32lamusicaenlaconstituionsuiza>
- Kerr, S. T. (2004). Toward a Sociology of educational technology. En D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Nahwah, New Jersey: Erlbaum.
- López-García, N. J. (2015). *La música en las escuelas europeas*. Iberlibro (WEB)
- Marín, C., Scheuer, N. y Pérez Echeverría, M.P. (2013). Formal music education not only enhances musical skills, but also conceptions of teaching and learning: a study with woodwind students; Springer; *European Journal of Psychology of Education*. 28, págs. 781-805.
- Martín-Sáez, D. (2007). Pitágoras de Samos. La música como perfección: El universo como armonía. *Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical*. Nº 3.
- Martín-Sáez, D. (2008). Compendium musicae: la teoría musical de descartes. *Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical*. 7, 133-148.
- Martín-Sáez, D. (2009). Platón. La ciencia y la música a través de tres diálogos fundamentales *Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical*. Nº 13.
- McMillan, K., Honey, M. y Mandinach, E. (2005). A retrospective on twenty years of education technology policy. *Journal educational computing research*, 32(3), 279-307.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L.A., PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P). *Syst Rev*. Jan 1,4,1.
- OCDE (2016). Panorama de la educación indicadores de la OCDE. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid 2016.
- PISA (2015). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid 2016.
- Prats, J., Raventós, F, Robert, C., Creemers, B.P.M., Gauthier, B., Maes. S. B. y Standaert, R. (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales; Vol. 18). Fundación la Caixa
- Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 14, núm. 2, 67-81.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: Una perspectiva centroeuropea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 14, Núm. 2.
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes Históricos y Problemas Estéticos*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Saarelainen, J. y Juvonen, A. (2017). Competence requirements in finnish curriculum for primary school music education, *Problems in Music Pedagogy*. Tomo 16, 1, 7-19.