



*Las guías docentes de educación musical
en el Grado en Educación Primaria*

*The Teaching Guides of the Music Education Subject in
the Bachelor of Primary Education Teaching in Spain*

**María del Valle De Moya Martínez*;
Norberto López Núñez**;
Bohdan Syroyid Syroyid*****

DOI: 10.5944/reec.44.2024.36071

Recibido: 14 de noviembre de 2022

Aceptado: 28 de diciembre de 2023

*MARÍA DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ: Universidad de Castilla-La Mancha. **Datos de contacto:** e-mail: mariavallede.moya@uclm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4701-4963>

NORBERTO LÓPEZ NÚÑEZ: Universidad de Murcia. **Datos de contacto: e-mail: norberto.lopez@um.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7276-1026>

***BOHDAN SYROYID SYROYID: Universidad de Salamanca. **Datos de contacto:** e-mail: syroyid@usal.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2281-9207>

Resumen

INTRODUCCIÓN. En las Facultades de Educación en España los estudiantes reciben una formación musical básica. No obstante, existe cierta heterogeneidad en dicha formación que se refleja en las diferentes denominaciones que recibe la asignatura obligatoria. **METODOLOGÍA.** El objetivo principal del presente estudio es analizar las guías docentes musicales del curso 2021-22 del Grado en Educación Primaria (N = 64) estableciendo una comparación entre universidades públicas (n1 = 40) y privadas (n2 = 24). Para analizar las guías docentes se han definido 20 variables, de las cuales 6 son cualitativas (nombre de la asignatura, contenido del temario...), 13 cuantitativas (número de competencias, número de horas de prácticas, ponderación del examen en la nota final...) y una mixta (temporalización). Se han analizado los resultados mediante frecuencias y porcentajes utilizando la prueba t asumiendo varianzas similares para comparar universidades públicas y privadas. Para variables cuantitativas definidas a través de medias y desviaciones típicas se utilizó la prueba z. **RESULTADOS.** Se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre universidades privadas respecto a las públicas en las siguientes variables: temporalización (cuarto curso, primer cuatrimestre, $p = 0,033$), modalidad (docencia no presencial y virtual, $p = 0,004$), definición de prerequisites ($p = 0,009$), presencia en el temario de pedagogía musical ($p = 0,037$) y ausencia de improvisación ($p = 0,008$), educación auditiva ($p = 0,026$) e investigación musical ($p = 0,040$). **DISCUSIÓN.** El análisis por variables ha permitido conocer el estado actual de la planificación y organización de la formación musical obligatoria del Grado en Educación Primaria. Se espera que este estudio pueda servir como punto de partida para definir propuestas de mejora en la formación musical inicial de los futuros maestros.

Palabras clave: educación superior; guías docentes; educación musical; educación primaria

Abstract

In the Spanish Schools of Education students receive some basic musical training. However, there is a certain level of heterogeneity in this musical training as can be seen from the different names given to the subject. **METHODOLOGY.** The main objective of this study is to analyze the musical teaching guides of the 2021-22 academic year for the Bachelor of Primary Education (N = 64) comparing public (n1 = 40) and private (n2 = 24) universities. To analyze the teaching guides, 20 variables were defined, of which 6 are qualitative (name of the subject, content of the syllabus...), 13 quantitative (number of competencies, number of hours of practical activities, weighting of the exam in the final grade...) and 1 mixed (temporalization). The variables were analyzed through frequencies and percentages using a t-test assuming equal variances to compare public and private universities. A z-test was used for quantitative variables with means and standard deviations. **RESULTS.** Statistically significant differences were identified between private universities compared with public universities in the following variables: timing (fourth year, first semester, $p = 0.033$), modality (non-face-to-face and virtual teaching, $p = 0.004$), definition of prerequisites ($p = 0.009$), presence in the syllabus of musical pedagogy ($p = 0.037$) and absence of improvisation ($p = 0.008$), listening education ($p = 0.026$) and musical research ($p = 0.040$). **DISCUSSION.** This analysis has allowed to better know the current state of the planning and organization of the compulsory musical training in the Bachelors of Primary Education. It is hoped that this study can serve as a starting point to define proposals for improvement in the initial musical training of future teachers.

Keywords: higher education; teaching guides; music education; primary education

1. Introducción

La educación musical presenta numerosos beneficios para el ser humano, que han sido descritos ampliamente en la literatura (Eerola y Eerola, 2014, Kraus y White-Schwoch, 2020, Petress, 2005; Vitale, 2011; Pitts, 2017;). En el sistema universitario español, la educación musical está incluida en diversos grados (música, musicología, historia del arte, magisterio), además de programas universitarios musicales orientados a la tercera edad (De Moya Martínez, 2006). Dada la importancia y presencia de la educación musical en la universidad, cabe reflexionar sobre cómo se planifica y estructura dicha formación.

En España los maestros de los Colegios de Educación Primaria reciben una formación universitaria de nivel de Grado, que según el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) corresponde al Nivel 2 o primer ciclo. Esta formación universitaria reglada está articulada en cuatro cursos académicos y 240 créditos ECTS que culminan con la redacción de un Trabajo Fin de Grado (De Moya Martínez *et al.*, 2022). Estos estudios de Grado presentan al menos una asignatura cuatrimestral de formación musical que figura en los planes de estudios bajo diversas denominaciones: Educación musical, Didáctica de la expresión musical, Enseñanza y aprendizaje de la música, por citar algunas. Dicha asignatura de contenidos musicales presenta carácter obligatorio y, consecuentemente, es cursada por todos los alumnos del Grado en Educación Primaria. Como señala Oriol de Alarcón (2012) la enseñanza de la música para Magisterio es un pilar fundamental que favorece la creatividad, ayuda difundir la cultura y desarrolla una educación íntegra. Para ello, en el presente artículo se examinarán las guías docentes de las universidades públicas y privadas españolas que ofertan el Grado en Educación Primaria.

1.1. La guía docente: definiciones y componentes

La Declaración de Bolonia enmarca a la Guía Docente como una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, conocido comúnmente con las siglas ECTS (García Martín, 2010). Dicho sistema fue creado para «La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables» (Conferencia de Ministros Europeos, 1999, párr. 15). En este marco, la guía docente tiene como objetivo definir la planificación de una asignatura. La novedad con respecto a los sistemas anteriores reside en que esta planificación debe girar no solo en torno a los contenidos y actividades docentes presenciales, sino también se debe definir el trabajo individual del estudiante en la guía docente. Según García Martín (2010) las guías docentes se entienden como

«Documentos en los que se especifican todos los aspectos relevantes de una titulación universitaria o de una asignatura. Aparecen descritos los objetivos formativos, las competencias que se adquieren, el programa, la metodología, la bibliografía y el catálogo de técnicas docentes, de actividades académicas y de métodos de evaluación». (p. 3)

Esta definición defiende que la guía docente es consecuencia del nuevo sistema educativo resultante de la Declaración de Bolonia. Para Sánchez-Báscones *et al.* (2011) la guía docente es una planificación detallada de una materia en base a los principios adoptados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que cuenta con un doble eje: el contenido y el trabajo del estudiante alrededor de ese contenido. Por lo tanto, la guía docente expresa los principios que ordenan el desarrollo de una materia o módulo,

presentando una selección ordenada de contenidos académicos y una oferta didáctica con una explicación de cómo se van a trabajar los contenidos de la asignatura y cómo se va a evaluar a los estudiantes. Según Fernández Cano y Fernández Cruz (2007) es primordial determinar los objetivos que se pretenden al incluir una materia en un plan de estudios para producir un perfil profesional concreto.

Las guías docentes son documentos que, a nivel administrativo y organizativo, facilitan la planificación curricular de la docencia y cumplen la función de informar al alumnado sobre los criterios de evaluación, competencias, resultados de aprendizaje, entre otros aspectos. El Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad (VPEC) de la Universidad de Alicante, entiende que la guía docente es un documento público, de carácter informativo, que facilita la transparencia del proceso formativo:

«Un documento público donde se concreta la oferta educativa referida a la asignatura, resultado del compromiso del equipo de profesores y del departamento. Debe estar ratificado por el Centro que coordina la titulación donde la asignatura se imparte. Es un instrumento al servicio del estudiante, ya que se deben ofrecer elementos informativos suficientes, como para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo se va a ser evaluado. Un instrumento de transparencia, fácilmente comprensible y comparable entre las diferentes universidades en el camino hacia la convergencia». (VPEC, 2010, p. 3)

El profesorado elabora la guía docente tras un proceso de planificación y reflexión, relacionando los objetivos del aprendizaje con las competencias, las actividades formativas y la evaluación, organizando el trabajo y las actividades formativas del alumnado (pruebas de evaluación, contenidos y materiales, plazos de entrega de trabajos e informes, metodología de evaluación...). Es decir, la guía docente da a conocer al estudiante todos los aspectos necesarios para superar una asignatura, siendo un documento de referencia que le ayuda a optimizar el aprovechamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la guía docente debe ser analizada detalladamente por el alumno antes de cursar una asignatura.

Según Zabalza Beraza (2007) los elementos imprescindibles de una guía docente son: (1) datos descriptivos de la materia y su docencia, (2) sentido de la materia en el perfil de la titulación, (3) objetivos y competencias a desarrollar, (4) contenidos, (5) metodologías de trabajo, (6) distribución de la carga de créditos ECTS y (7) evaluación. Los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación deben definirse en función de las competencias a desarrollar (Biggs, 2005; Fidalgo Redondo y García Sánchez, 2007). Por lo tanto, la guía determina los contenidos del programa de las materias, precisa los procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje concretando las metodologías de trabajo, tanto del profesor como del estudiante, en función de los objetivos propuestos (García Sánchez *et al.*, 2005).

De Miguel Díaz (2005) considera necesario que las Guías contemplen todos aquellos elementos didácticos que recogen información importante y clarificadora para el alumnado, fundamentalmente: competencias, resultados de aprendizaje u objetivos, contenidos, recursos, métodos de enseñanza, temporalización, evaluación y bibliografía. De este modo, en la literatura se observa un consenso significativo sobre las partes que constituyen una guía docente. Además, múltiples universidades españolas han elaborado diversos documentos y manuales que ayudan a confeccionar sus guías docentes (García Martín, 2010, 2014; Oficina de Planificación, 2020).

1.2. Estado de la cuestión

En la literatura actual sobre guías docentes, destacan tres grupos de trabajos de investigación (Menéndez Varela *et al.*, 2017): (1) los que analizan el contenido de los planes de estudio, guías docentes o programas de asignaturas (González y McGowan, 2015; Legon, 2015; Stanny,; Ward y Selvester, 2012; Wolf y Goodwin, 2007); (2) los que valoran si las guías docentes o programas tienen procesos de mejora continuada (Fulcher y Orem, 2010); y los que miden si los planes de estudio, guías docentes o programas de asignaturas incluyen aspectos del nuevo paradigma educativo, como es el impulso del aprendizaje autónomo del estudiante (Koh, 2013) o el papel del estudiante en el proceso educativo (Blumberg y Pontiggia, 2011; Cullen y Harris, 2009). También es común encontrar análisis comparativos en normativa curricular de la etapa de Primaria desde la perspectiva de su aplicación para el alumnado en la asignatura de música y no desde el docente en formación (Vicente Nicolás *Et al.*, 2022) o estudios donde la comparativa se establece como herramienta para la investigación en el campo de la educación musical (Esteve Faubel, 2019).

Más concretamente, en la literatura sobre las guías docentes de las universidades españolas se han identificado estudios comparativos centrados en diferentes ramas del conocimiento, a saber: la comunicación (Marta-Lazo *et al.*, 2014), las ciencias del deporte (Fraile *et al.*, 2018), las ciencias sociales (Menéndez Varela *et al.*, 2017) o las asignaturas de música, sobre las que profundizará el presente artículo (Fernández Jiménez y Valdivia Sevilla, 2020; Juárez García y López Núñez, 2021). Los citados estudios se centran en el análisis de guías docentes de determinadas asignaturas para el diagnóstico de los planes de estudio y la definición de propuestas de mejora.

Marta-Lazo *et al.* (2014) revisaron los recursos didácticos y de aprendizaje de asignaturas relacionadas con la educación mediática. El método consistió en analizar los recursos que figuraban en 72 guías docentes (31 de áreas de comunicación y 41 de educación) en el curso académico 2012-2013. En el apartado de bibliografía básica se identificó la primacía de los soportes bibliográficos (libros, capítulos de libros y artículos) frente a recursos hemerográficos y webgráficos. Fueron pocas las referencias a materiales de los últimos 5 años, con una abundancia de referencias nacionales frente a pocas internacionales y un predominio del idioma castellano, seguido del inglés, francés y catalán. Así, los 10 recursos más referenciados fueron libros, anteriores a 2010, publicados en España y en castellano. Este trabajo evidenció la importancia de fomentar la creación y manejo de materiales didácticos alojados en Internet y de acceso libre. Entre las conclusiones, se destacó la falta de correspondencia entre el rápido y fuerte desarrollo de lo tecnológico y digital y la alfabetización del sistema educativo en competencias digitales.

Fraile *et al.* (2018) analizaron las guías docentes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte para el curso académico 2014-2015, siendo 40 las universidades estudiadas. Se analizó el 95,4 % de las guías docentes del total de la población, generando una muestra de 1761 guías docentes. El análisis se centró en la identificación de la presencia de referencias hacia autoevaluación y autocalificación en dichas guías docentes. Se identificó una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.001$) que apuntó hacia una mayor presencia de la autoevaluación y autocalificación en las guías docentes de las universidades públicas (12,15 %) frente a las privadas (2,85 %). Los autores concluyeron que, a pesar de existir una mayor presencia de la autoevaluación en universidades públicas, esta presencia es relativamente baja, recomendando una mayor promoción de la misma.

Por su parte, Menéndez Varela *et al.* (2017) analizaron la validez de las rúbricas en la valoración de la calidad educativa de los planes de estudios. Su estudio ofrece una rúbrica diseñada por investigadores del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior, comentando cuestiones técnicas sobre las que se ha basado su diseño e ilustrando con ejemplos la interpretación de algunos de sus indicadores de calidad. Se observa que el estudio de las rúbricas constituye una línea de investigación relevante, si bien faltan estudios con unos diseños metodológicos rigurosos encaminados a demostrar empíricamente la validez y fiabilidad de estos sistemas de evaluación.

Entre los estudios centrados sobre guías docentes de contenidos musicales, Fernández Jiménez y Valdivia Sevilla (2020) examinaron los planes de estudios de las universidades españolas que ofertan la Mención en Música durante el curso académico 2019/2020. Sus resultados muestran un triple modelo de estructura temporal de esta Mención: desde 2º a 4º, durante 3º y 4º, y solo en 4º. En este estudio se destaca la amplia diversidad respecto a las asignaturas optativas que conforman la Mención, sus créditos ECTS y el enfoque que se define para la asignatura *Didáctica de la Música*. Debido a la brevedad de la mención (generalmente 30 créditos ECTS), se argumenta que la formación musical puede resultar insuficiente para el futuro maestro de música. Se invita a reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del sistema actual en el que se estructura la mención en música.

Juárez García y López Núñez (2021) realizaron un análisis de 96 guías docentes de las asignaturas musicales en las universidades españolas, públicas y privadas, del Grado en Educación Infantil. Este artículo presenta una mayor relevancia tanto por su temática (guías docentes musicales del Grado en Educación), como por su enfoque metodológico (análisis estadístico multivariable), con lo que será retomado y comentado más en profundidad en la sección de discusión estableciendo paralelismos con el Grado en Educación Primaria. En su estudio, estos autores constataron la presencia de una diferencia significativa entre las guías docentes musicales de la titulación tanto a nivel general como curricular. Entre otras cuestiones, se concluye que la educación musical es indispensable para el área de Educación Infantil; sin embargo, su presencia en los planes de estudios es insuficiente y muy dispar en cada universidad. Se identifican algunas diferencias entre universidades públicas y privadas, con una mayor oferta de asignaturas y contenidos musicales en las primeras.

1.3. Objetivos de investigación

El objetivo principal del presente artículo es analizar las guías docentes del curso 2021-2022 relacionadas con las asignaturas obligatorias de educación musical del Grado en Educación Primaria ofertado por las universidades públicas y privadas de España. Además de este objetivo principal, se formulan los siguientes objetivos secundarios:

1. Conocer los valores más frecuentes y promedios que caracterizan una guía docente para la asignatura obligatoria musical del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas.
2. Identificar diferencias estadísticamente significativas entre el contenido de las guías docentes musicales de las universidades públicas y privadas.
3. Reflexionar sobre la planificación de la docencia obligatoria musical del Grado en Educación Primaria a partir del análisis de las guías docentes.

2. Método

Se ha llevado a cabo un estudio de corte mixto de naturaleza descriptiva con un enfoque mixto, donde se han examinado variables cuantitativas y cualitativas extraídas de las guías docentes de asignaturas del área de didáctica de la expresión musical. Este estudio puede enmarcarse como una investigación comparada a través del análisis documental de las guías docentes de las universidades públicas y privadas españolas para el curso académico 2021-2022. Para tal fin, primeramente, se ha realizado una búsqueda en la aplicación *Qué Estudiar y Dónde en la Universidad (QEDU)* del Ministerio de Universidades (2022) de España para identificar las facultades, escuelas universitarias o centros adscritos que imparten el Grado en Educación Primaria. Seguidamente, se ha procedido a identificar la asignatura obligatoria de formación musical en cada plan de estudio alojado en la página web de cada titulación para, posteriormente, recuperar sus respectivas guías docentes. Una vez recuperadas dichas guías, se ha procedido con su análisis a través de 20 variables y un cuestionario *ad hoc* diseñado para la extracción de datos.

2.1. Muestra

De acuerdo con los datos recuperados de QEDU, la titulación del Grado en Educación Primaria se oferta en España en un total de 109 facultades, escuelas universitarias o centros adscritos, de los cuales 79 son públicos, y 30 privados. Dado que algunas universidades imparten una misma asignatura en varios campus, se ha analizado únicamente la guía docente del campus principal. De este modo, se ha reducido la muestra objeto de estudio a un total de 64 guías docentes ($N = 64$), lo que implica un 58,7 % del total de la población, de las cuales 40 corresponden a universidades públicas ($n_1 = 40$) y 24 a universidades privadas ($n_2 = 24$). El tipo de muestreo realizado fue intencional y no probabilístico, lo cual limita parcialmente las conclusiones que se puedan extraer del estudio (Alaminos Chica y Castejón Costa, 2006). En los Anexos 1 y 2 se listan las guías docentes analizadas de las universidades públicas y privadas, respectivamente, con sus datos identificativos: nombre de universidad, nombre completo de la asignatura, curso de impartición, temporalización cuatrimestral o anual y número de créditos ECTS.

2.2. Extracción de datos

Para analizar las guías docentes se diseñó un protocolo de extracción de datos *ad hoc* a través de un cuestionario digital que contempla dos dimensiones: (1) Aspectos generales de las guías docentes (universidad, titularidad, denominación de la asignatura, créditos, modalidad...) y (2) aspectos curriculares (metodología, contenidos, competencias, temario, evaluación...). Dicho cuestionario fue sometido a validación mediante un comité de expertos formado por ocho expertos, todos ellos doctores, de reconocido prestigio en el ámbito de la didáctica de la expresión musical en la etapa de educación superior universitaria y profesores de diferentes universidades españolas. Se diseñó una escala de validación Likert para el juicio de expertos en los parámetros de *adecuación* y *pertinencia* sobre los ítems que conforman las variables. Para este cuestionario se obtuvo un valor muy alto, superior a 4 sobre 5 y se calculó el grado de fiabilidad del cuestionario mediante el Alfa de Cronbach obteniendo 0,896 sobre 1, mostrando una buena fiabilidad siguiendo el criterio de autores como Celina y Campo-Arias (2005). Además, teniendo en

cuenta los comentarios y observaciones de los expertos, se realizaron pequeñas modificaciones de los ítems en forma y contenido. Por último, se realizó una prueba piloto para comprobar los cambios realizados y la efectividad del instrumento de recogida de datos.

2.3. Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha definido un total de 20 variables, de las cuales 6 son cualitativas, 13 son cuantitativas y una mixta. Para el análisis de las variables cualitativas se ha seguido un modelo iterativo para sintetizar los datos y extraer las categorías más recurrentes (Miles y Huberman, 1994). Las variables cualitativas sometidas a este análisis fueron (1) nombre de la asignatura, (2) palabras clave más recurrentes en el nombre de la asignatura y (3) contenidos del temario. A su vez, se han analizado las siguientes variables cualitativas recontando directamente los datos recogidos con el protocolo de extracción de datos *ad hoc* de las guías docentes: (1) tipo de enseñanza (presencial, híbrida y/o virtual), (2) idioma o idiomas de impartición, y (3) presencia de recomendaciones y/o prerrequisitos para cursar la asignatura. Las variables cualitativas fueron descritas mediante frecuencias y porcentajes. Del mismo modo, se ha analizado una variable mixta, la temporalización de la asignatura, donde se detalla el curso y cuatrimestre de impartición de la asignatura en el grado, así como su naturaleza cuatrimestral o anual.

Por otro lado, las siguientes variables cuantitativas se describieron mediante medias y desviaciones típicas: (1) número de créditos ECTS, (2) número de competencias específicas, (3) número de resultados de aprendizaje u objetivos, (4) número de bloques temáticos cada asignatura, (5) número de temas de cada asignatura, (6) número de horas totales de clase con el profesor, (7) número de horas de trabajo autónomo del estudiante, (8) número de horas dedicadas a prácticas supervisadas por el profesor, (9) ponderación del examen en la nota final, (10) ponderación de los trabajos en la nota final, (11) ponderación de la participación del estudiante en la nota final, (12) número de referencias bibliográficas básicas y (13) número de referencias bibliográficas complementarias.

Este análisis descriptivo ha permitido definir los valores más habituales y promedios que caracterizan una guía docente de la asignatura obligatoria de música perteneciente al Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. A su vez, se ha realizado un análisis comparativo entre universidades públicas y privadas para identificar la presencia de diferencias estadísticamente significativas para cada variable. Las pruebas estadísticas utilizadas fueron: (1) la prueba *t* de Student para muestras diferentes asumiendo varianzas similares para variables representadas en porcentajes y frecuencias y (2) prueba *z* para variables cuantitativas donde se han calculado medias teniendo en cuenta la desviación típica de las dos muestras. Para dicho análisis se ha utilizado el programa SPSS (vs. 24).

3. Resultados

Primeramente, se comentará la variable mixta—temporalización. La Tabla 1 recoge información relativa al curso y cuatrimestre en el que se imparte la asignatura de música, así como su naturaleza trimestral o anual. En general, los cursos segundo y tercero son donde coinciden mayor número de guías para establecer la docencia musical, estando bastante equilibrados ambos cuatrimestres. En las universidades privadas, existe mayor prevalencia en el segundo cuatrimestre de los cursos primero y tercero (20,8 %), así como el primer cuatrimestre de tercero y segundo (16,6 %). En universidades públicas,

destaca el segundo curso en ambos cuatrimestres (20 % y 22,5 %). Se ha identificado una diferencia estadísticamente significativa para el 4º curso, primer cuatrimestre en universidades privadas ($p = 0,033$).

Tabla 1.
Curso y cuatrimestre de impartición de la asignatura

Temporalización	Públicas ($n_1 = 40$)		Privadas ($n_2 = 24$)		Total ($N = 64$)		p de una cola
	n_1	%	n_2	%	N	%	
1º (1º cuatrimestre)	3	7,5	-	-	3	4,6	0,087
1º (2º cuatrimestre)	5	12,5	5	20,8	10	15,6	0,191
1º (anual)	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221
2º (1º cuatrimestre)	8	20	4	16,6	12	18,7	0,373
2º (2º cuatrimestre)	9	22,5	2	8,3	11	17,1	0,075
2º (anual)	-	-	1	4,1	1	1,5	0,100
3º (1º cuatrimestre)	7	17,5	4	16,6	11	17,1	0,467
3º (2º cuatrimestre)	3	7,5	5	20,8	8	12,5	0,061
3º (anual)	3	7,5	-	-	3	4,6	0,087
4º (1º cuatrimestre)	-	-	2	8,3	2	3,1	0,033*
4º (2º cuatrimestre)	-	-	1	4,1	1	1,5	0,100
4º (anual)	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas. * Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$

A continuación, se prosigue con la presentación del análisis de las 6 variables cualitativas. En la Tabla 2, se observan las diferentes variantes del nombre oficial de la asignatura obligatoria musical del Grado en Educación Primaria. La denominación más utilizada tanto en universidades públicas como privadas es *Educación Musical* (28,1 %), con algunas variantes que incluyen la terminación *y su didáctica*. La segunda denominación más habitual es *Didáctica de la música* o *Didáctica de la expresión musical* (12,5 %) con algunas denominaciones más específicas, que hacen alusión a la etapa educativa del grado, *Educación Primaria*. Otra denominación que goza de mayor aceptación en las universidades privadas que públicas es *Enseñanza y aprendizaje de la educación musical* o *Enseñanza y aprendizaje de la música*, si bien esta diferencia no es estadísticamente significativa ($p = 0,062$).

Tabla 2.
Variantes del nombre de la asignatura

Universidades	Públicas (n ₁ = 40)		Privadas (n ₂ = 24)		Total (N = 64)		p de una cola
	n ₁	%	n ₂	%	N	%	
Educación musical (y su didáctica)	11	27,5	7	29,1	18	28,1	0,444
Didáctica de la música/ expresión musical	4	10	4	16,7	8	12,5	0,221
Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical /de la música	2	5	4	16,7	6	9,4	0,062
Música en (la) Educación Primaria	4	10	-	-	4	6,3	0,057
Otras denominaciones	19	47,5	9	37,5	28	43,7	0,221

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas

En la Tabla 3, se contemplan las palabras clave más frecuentes que figuran en el nombre de la asignatura. Los términos *Musical* (68,7 %) o *Música* (46,8 %) están presentes en una importante parte de las guías docentes, haciendo referencia a una disciplina independiente dentro de las enseñanzas artísticas, si bien en los currículums de Educación Primaria suelen figurar con la educación plástica conjuntamente en una única asignatura. Es llamativo observar que las palabras *Visual* (12,5 %), *Plástico/a* (9,3 %) y *Artística* (6,2 %) estén presentes con un número significativo y una mayor incidencia en las guías docentes de universidades privadas frente a las públicas. En cuanto a los términos relacionados con la pedagogía, en orden decreciente, estos son *Educación* (51,5 %), *Didáctica* (35,9 %), *Aprendizaje* (10,9 %), *Enseñanza* (9,3 %) y *Escuela* (3,1 %). Se han identificado diferencias estadísticamente significativas para los términos *Música* ($p < 0,001$), *Educación* ($p = 0,044$) y *Primaria* ($p < 0,001$) con una mayor presencia en universidades públicas frente a privadas.

Tabla 3.
Palabras clave en el nombre de la asignatura

Palabras clave	Públicas (n ₁ = 40)		Privadas (n ₂ = 24)		Total (N = 64)		p de una cola
	n ₁	%	n ₂	%	N	%	
Musical	25	62,5	19	79,1	44	68,7	0,084
Educación	30	75	13	54,1	33	51,5	0,044*
Música	27	67,5	3	12,5	30	46,8	<0,001*
Didáctica(s)	12	30	11	45,8	23	35,9	0,104
Primaria	13	32,5	-	-	13	20,3	<0,001*
Expresión	6	15	7	29,1	13	20,3	0,089
Visual	4	10	4	16,6	8	12,5	0,221
Aprendizaje	3	7,5	4	16,6	7	10,9	0,131
Enseñanza	2	5	4	16,6	6	9,3	0,062
Plástico/a	2	5	4	16,6	6	9,3	0,062
Artística	2	5	2	8,3	4	6,2	0,300
Fundamentos	2	5	1	4,1	3	4,6	0,440
Escuela	2	5	-	-	2	3,1	0,136

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas. *Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$

En la Tabla 4 quedan ordenados por frecuencia de aparición los contenidos extraídos del temario de las guías docentes analizadas. Los contenidos más recurrentes son lenguaje musical (93,7 %), elementos de la música (92,1 %), pedagogía musical (92,1 %) y audición (85,9 %), frente a investigación musical (14 %), improvisación (25 %), música y TIC (34,3 %) así como historia de la música (34,3 %) como contenidos menos trabajados. Respecto a las expresiones musicales, predomina la expresión vocal (84,3 %), seguida de cerca por la expresión instrumental (79,6 %), con una separación más considerable de la expresión corporal (62,5 %). Se han identificado diferencias estadísticamente significativas en algunos contenidos del temario entre universidades públicas y privadas. Pedagogía musical ($p = 0,037$) recibe más atención en las universidades privadas que en las públicas, mientras que improvisación ($p = 0,008$), audición musical ($p = 0,026$) e investigación musical ($p = 0,040$) son incluidas más frecuentemente en los temarios de las universidades públicas que las privadas.

Tabla 4.
Contenidos del temario

Temas	Públicas ($n_1 = 40$)		Privadas ($n_2 = 24$)		Total ($N = 64$)		p de una cola
	n_1	%	n_2	%	N	%	
Lenguaje musical	37	92,5	23	95,8	60	93,7	0,300
Elementos música	38	95	21	87,5	59	92,1	0,143
Pedagogía musical	35	87,5	24	100	59	92,1	0,037*
Audición	37	92,5	18	75	55	85,9	0,026*
Expresión vocal	35	87,5	19	79,1	54	84,3	0,191
Expresión instrumental	34	85	17	70,8	51	79,6	0,089
Cualidades del sonido	33	82,5	18	75	51	79,6	0,239
Expresión corporal	24	60	16	66,6	40	62,5	0,300
Música y creatividad	20	50	8	33,3	28	43,7	0,100
Historia de la música	11	27,5	11	45,8	22	34,3	0,070
Música y TIC	15	37,5	7	29,1	22	34,3	0,252
Improvisación	14	35	2	8,3	16	25	0,008*
Investigación musical	8	20	1	4,1	9	14	0,040*

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas. * Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$ M = media aritmética. D = desviación típica

En la Tabla 5 se presentan los resultados del análisis de tres variables: tipo de enseñanza, idioma de impartición y presencia de recomendaciones y/o prerrequisitos. En las universidades públicas la docencia es presencial (92,5 %); sin embargo, debido a las restricciones impuestas por la pandemia del COVID-19, tres universidades indicaron la posibilidad de complementar la docencia presencial con clases en modalidad telemática. En las universidades privadas se han identificado diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,004$) que apuntan hacia (1) una menor frecuencia de universidades que ofertan docencia presencial (82,8 %) y (2) la presencia de 7 universidades que ofrecen una formación híbrida y 4 completamente virtual. Respecto al idioma de impartición de la asignatura, se observa una diversidad lingüística a nivel nacional. La mayoría de las guías docentes indican que la asignatura se imparte íntegramente en castellano (59,3 %),

lengua oficial del territorio español, siendo destacables las combinaciones plurilingües (20,3 %), donde el inglés tiene mayor presencia. Respecto a las lenguas cooficiales, es mayoritaria la utilización del catalán (14 %) frente al vasco (3,1 %) y el gallego (1,5 %). No se han identificado diferencias estadísticamente significativas en este aspecto entre universidades públicas y privadas. Lo más frecuente es que no figure en las guías docentes un apartado informativo para comunicar al alumnado si precisa de conocimientos previos (prerrequisitos) necesarios para cursar la asignatura de música y si se aporta algún tipo de recomendaciones. Cuando estos apartados figuran, las universidades públicas se decantan más por las recomendaciones (22,5 %) en lugar de prerrequisitos o conocimientos previos (5 %); mientras que en las privadas prevalecen los prerrequisitos ($p = 0,009$) frente a las recomendaciones.

Tabla 5.
Análisis de variables cualitativas con prueba t

Variables	Públicas (n ₁ = 40)		Privadas (n ₂ = 24)		Total (N = 64)		p de una cola	
	%	n ₂	%	N	%			
Tipo de enseñanza	Presencial (PR)	37	92,5	16	66,7	53	82,8	0,004*
	Híbrida (HB)	3	7,5	3	12,5	6	9,3	0,257
	Virtual (VR)	-	-	4	16,7	4	6,2	0,004*
	PR+HB+VR	-	-	1	4,1	1	1,7	0,100
	Español (E)	25	62,5	13	54,1	38	59,3	0,259
Idioma de impartición	Catalán (C)	5	12,5	4	16,6	9	14	0,324
	Vasco (V)	1	2,5	1	4,1	2	3,1	0,358
	Gallego (G)	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221
	Inglés (I)	-	-	1	4,1	1	1,5	0,100
	E + I	2	5	3	12,5	5	7,8	0,143
	E + C	3	7,5	-	-	3	3,1	0,087
	E + G	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221
	E + V	1	2,5	-	-	1	1,5	0,221
	E + C + I	1	2,5	2	8,3	3	3,1	0,146
	Recomen. Requisitos	Recomendaciones	9	22,5	2	8,3	11	17,1
Prerrequisitos		2	5	6	25	8	12,5	0,009*
No figuran		29	72,5	16	66,6	45	70,3	0,314

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas * Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$

Una vez comentadas las variables cualitativas, se procede con el análisis de las variables cuantitativas. En la Tabla 6 figuran las variables cualitativas desglosadas por media aritmética y desviación típica para universidades públicas y privadas de forma conjunta y separada. Al aplicar la prueba z no se han identificado diferencias estadísticamente

significativas para ninguna de las trece variables analizadas. No obstante, se han identificado los valores promedios que caracterizan las guías docentes. Predomina la asignación de 6 créditos ($M_{(N)} = 5,88$), 8 competencias ($M(N) = 8,3$, $D(N) = 5,9$), 9 resultados de aprendizaje u objetivos ($M(N) = 8,7$, $D(N) = 7,4$), 3-4 bloques temáticos ($M(N) = 3,5$, $D(N) = 1,4$) y 8 temas ($M(N) = 7,9$, $D(N) = 3,7$). Se han identificado diferencias estadísticamente no significativas entre las universidades públicas y privadas, con una mayor cantidad de resultados de aprendizaje u objetivos en las privadas ($M(n1) = 7,7$; $M(n2) = 10,6$), y un número mayor de temas en universidades públicas ($M(n1) = 8,6$; $M(n2) = 6,7$).

La media global de trabajo con el profesor es de 59 horas ($D(N) = 14,9$) de las que se dedican a prácticas 22,55 horas ($D(N) = 14,1$) y 91 horas ($D(N) = 14,6$) estipuladas para el trabajo autónomo. Se aprecia una diferencia estadísticamente no significativa en el tiempo reservado a prácticas con el profesor: 25,5 horas en las públicas ($D(n1) = 13,4$) frente a 16,4 horas en las privadas ($D(n2) = 14,5$). De modo genérico, la ponderación otorgada al examen es de 46,8 % ($D(N) = 21,5$) mientras que la de los trabajos es 45,3 % ($D(N) = 20$) completando la calificación final con la participación activa del alumnado, con un 7,8 % ($D(N) = 15$). Las universidades privadas tienen una ligera tendencia a premiar más la participación que las públicas: 10,6 % ($D(n2) = 20,93$) frente a 6,1 % ($D(n2) = 9,1$).

Tabla 6.
Análisis de variables cuantitativas con la prueba z

Variables	Públicas ($n_1 = 40$)		Privadas ($n_2 = 24$)		Total ($N = 64$)		p de una cola	
	$M_{(n1)}$	$D_{(n1)}$	$M_{(n2)}$	$D_{(n2)}$	$M_{(N)}$	$D_{(N)}$		
Créditos ECTS	5,96	0,99	5,71	0,81	5,88	0,93	0,417	
Competencias	8,8	6,1	7,6	5,4	8,3	5,9	0,441	
Resultados de aprendizaje/ objetivos	7,7	4,1	10,6	10,9	8,7	7,4	0,402	
Bloques temáticos	3,5	1,4	3,5	1,7	3,5	1,4	0,500	
Temas	8,6	4	6,7	2,7	7,9	3,7	0,347	
Horas con profesor	60	14,4	56,8	16,1	59	14,9	0,441	
Horas trabajo autónomo	91,4	16,1	90,3	17,5	91	14,6	0,482	
Horas prácticas	25,5	13,4	16,4	14,5	22,5	14,1	0,322	
Criterios de calificación (% de nota)	Examen	49,7	21,9	42	23,4	46,8	21,5	0,405
	Trabajo	44,1	21,6	47,2	22,4	45,3	20,0	0,460
	Particip.	6,1	9,1	10,6	20,9	7,8	15,0	0,374
Nº de ref. bibliograf.	Básicas	17,2	19,7	8,6	9,6	14,2	14,5	0,347
	Complementarias	16	10,4	12,1	8,8	14,5	10	0,387

Fuente: elaboración propia a partir de las 64 guías analizadas. * Diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$ M = media aritmética. D = desviación típica

El valor promedio para bibliografía básica es de 14 referencias ($M(N) = 14,2$, $D(N) = 14,5$) y de 14-15 para referencias complementarias ($M(N) = 14,5$, $D(N) = 10$). El promedio de referencias básicas en las universidades públicas es de 17,2 ($D(n1) = 19,7$) frente a 8,6 ($D(n2) = 9,6$) en las privadas. Resulta muy llamativo que dos guías docentes de universidades públicas y tres de privadas carezcan de referencias bibliográficas, al igual que cuatro guías de universidades públicas presentan más de 50 referencias. También es destacable que 15 guías públicas y 7 privadas no incluyan bibliografía complementaria.

4. Discusión

El presente análisis ha mostrado una considerable diversidad entre las guías docentes de las universidades españolas para planificar la docencia musical obligatoria del Grado en Educación Primaria. A pesar de su aparente simplicidad, la guía docente de cualquier asignatura es el resultado de un importante esfuerzo de planificación por parte del profesorado (Grindlay Lledó *et al.*, 2011). La elaboración de la guía docente implica un proceso de reflexión de los docentes del área donde se seleccionan e interrelacionan todos sus apartados (Marta-Lazo *et al.*, 2014). Los resultados obtenidos en el análisis de las guías docentes deben ser considerados como resultado de la interacción del profesorado universitario, el sistema educativo y las necesidades formativas de los alumnos.

En relación con la temporalización, en general, la asignatura suele ser cuatrimestral, de carácter obligatorio con una carga de 6 créditos ECTS. Se han encontrado algunos casos en los que la asignatura se imparte en dos cursos o presenta carácter anual (Universidad e Murcia, ISEN Cartagena, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Oviedo, Universidad de Valencia y Universidad Rovira y Virgili). Esta situación es similar a la que se observa en el Grado en Educación Infantil para las asignaturas musicales (Juárez García y López Núñez, 2021). La carga de 6 ECTS a menudo resulta insuficiente para cubrir los amplios contenidos que se incluyen en el temario y que deben ser adquiridos por el maestro generalista: conocimiento básico del lenguaje musical y elementos de la música, pedagogía musical, audición, expresión vocal, instrumental y corporal, creatividad e improvisación, historia de la música, investigación musical, música y TIC, por citar algunos.

El análisis de los nombres de las asignaturas y las palabras clave apunta hacia una importante falta de criterio para definir un enfoque estandarizado para la asignatura. No obstante, se observa una mayor variedad en las denominaciones que recibe la formación musical en el Grado en Educación Infantil (Juárez García y López Núñez, 2021). El análisis de las palabras clave en el nombre de la asignatura ha mostrado una importante presencia del área de educación plástica. Como argumenta López García (2019), la educación musical en los colegios españoles es a menudo incluida dentro de la educación artística, a criterio de las Comunidades Autónomas, generando importantes desequilibrios entre la carga lectiva que recibe la música en los distintos centros.

En relación al temario de la asignatura conviene resaltar las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre las universidades públicas y privadas, con una menor presencia de la improvisación ($p = 0,008$), educación auditiva ($p = 0,026$) e investigación musical ($p = 0,040$) en las universidades privadas. Esto podría explicarse parcialmente por la inclusión de estos contenidos dentro de otros más generales como la expresión instrumental, el lenguaje musical, o la historia de la música, si bien se trata de contenidos que merecen ser tratados de forma específica. En los resultados reportados por Juárez García y López Núñez (2021) para el Grado en Educación Infantil, se ha constatado «la poca importancia que las asignaturas de educación musical dan a la creatividad» (p. 137). En el caso del Grado en Educación Primaria se observa similarmente que solo el 50 % de las universidades públicas y el 33,3 % de las privadas mencionan la creatividad explícitamente en sus temarios, cuando esta debería ser el eje vertebrador del currículo musical (Frega y Vaughan, 2001; Díaz, 2001; Gisbert Caudeli, 2018). Igualmente, llama la atención la poca presencia de las TIC (34,3 %) en los temarios de las guías docentes analizadas cuando la competencia digital es clave para el maestro de música en el siglo XXI y ha de ser activamente potenciada (Zabalza Beraza, 2003; Pascual *et al.*, 2019).

La forma de impartición de enseñanza más habitual en las universidades españolas es la docencia presencial, existiendo una cantidad creciente de opciones virtuales e híbridas. La naturaleza práctica y presencial del hecho musical hace que resulte bastante complejo realizar una adaptación completamente satisfactoria de la formación musical al entorno virtual (Herbert, 2007; Yilmaz *et al.* 2021). En los últimos cursos académicos, estos modelos alternativos adquirieron un fuerte protagonismo a consecuencia de la remodelación de la docencia debido a la pandemia del COVID-19. La universidad debe potenciar la producción digital y adaptarse al nuevo paradigma, a una nueva forma de trabajar, la cual debe conllevar un cambio de hábitos en los docentes y el incentivo en su reciclaje en el uso de tecnologías digitales (Osuna Acedo *et al.*, 2012).

Si bien el castellano es la lengua de impartición más habitual en las guías docentes analizadas, se ha encontrado una presencia considerable del inglés, por ejemplo, como la Universidad San Jorge, Universidad Loyola de Andalucía y Universidad de Valencia, entre otras. Esta situación se explica por la creciente internacionalización que se vive en la universidad española con el predominio de la lengua inglesa en los centros con modalidad bilingüe, siendo esta la lengua más habitual en la comunidad científica a nivel mundial. Consecuentemente, se espera en futuros años un mayor incremento de programas educativos bilingües (español-inglés) en las universidades españolas (Rubio Cuenca, 2019). A su vez, conviene destacar la presencia del catalán y valenciano en el arco Mediterráneo del levante y las Islas Baleares.

En la mayoría de las guías no se han identificado recomendaciones ni prerequisites (70,3 %). Estos resultados observados coinciden con los reportados para el Grado en Educación Infantil para las asignaturas musicales (Juárez García y López Núñez, 2021). No obstante, dentro de la minoría de las guías del Grado en Educación Primaria se ha identificado una diferencia significativa ($p = 0,009$) que apunta hacia una mayor presencia de prerequisites en universidades privadas. Estos prerequisites exigen la necesitan de contar con unos conocimientos musicales básicos, asimilados durante las etapas de educación primaria y secundaria. La problemática de no requerir un nivel mínimo de alfabetización musical se convierte en una importante limitación para una asignatura que aspira dotar de una formación musical básica a maestros generalistas en un cuatrimestre. Al mismo tiempo, los alumnos que cursan el Grado en Educación Primaria cuentan con una formación musical previa muy ecléctica y, en algunos casos, inexistente debido a las diversas reformas educativas y circunstancias excepcionales experimentadas por los colegios de educación primaria y secundaria. Del mismo modo como señala Berrón Ruiz (2021) la elevada ratio del número de alumnos en las asignaturas troncales de formación musical no permite una adecuada preparación del alumnado para cursar posteriormente la mención en música en el Grado en Educación Primaria.

En las guías docentes analizadas se ha identificado un promedio de 8-9 competencias específicas y objetivos o resultados de aprendizaje. Estos valores son similares en el Grado en Educación Infantil, donde el estudio de Juárez García y López Núñez (2021) reporta un rango de 6-10 competencias específicas, objetivos y resultados de aprendizaje. Como señala Hernández-Bravo (2014) el aprendizaje competencial es una respuesta a los nuevos retos que presenta la enseñanza y el aprendizaje. En el caso de la música, se pretende dotar de una funcionalidad a los aprendizajes musicales de modo que se adquiera competencias relativas a conocimientos disciplinares (saber), competencias musicales profesionales (saber hacer), así como competencias académicas. Fruto del EEES, los planes de estudio universitarios fueron actualizados para promover un aprendizaje competencial

más práctico y aplicado. Según el espíritu de Bolonia, la docencia debe centrarse en los procesos de aprendizaje que deben constituir un punto de referencia a la hora de establecer diferentes estrategias metodológicas.

En este sentido, Menéndez Varela y Gregori Giralt (2016) definen el término aprendizaje poniendo de manifiesto la posición central que recibe el alumnado en el proceso educativo. Estos autores proponen que las guías docentes hablen en sus rúbricas de resultados de aprendizaje en lugar de competencias u objetivos; de actividades de aprendizaje en sustitución de metodología y de recursos de aprendizaje en vez de actividades formativas. La guía docente debe relacionar las competencias con las características específicas de la actividad profesional a la que conducen los estudios, para aumentar su claridad y utilidad para ayudar al alumnado a comprender perfectamente todos los detalles relativos a su formación inicial.

Este trabajo competencial generalmente se refleja en las horas de actividades prácticas, que en el Grado de Educación Primaria se reduce a 22,5 para la asignatura de educación musical. Este número es muy escaso y requiere de una planificación y un ritmo muy intensivo para garantizar un mínimo progreso significativo en la adquisición de las competencias específicas que las guías detallan. En cambio, en el Grado en Educación Infantil se observa una mayor presencia de las clases prácticas, si bien prima la metodología docente de la exposición magistral (Juárez García y López Núñez, 2021).

En la educación musical son precisas las metodologías mixtas que complementen la lección magistral, el trabajo en equipo y el trabajo individual. El gran protagonismo docente que marca el método de la lección magistral disminuye en el trabajo en equipo y se minimiza aún más en el trabajo individual del alumnado. Según Zabalza Beraza (2011) uno de los errores ante Bolonia ha sido centrar la atención en la nueva arquitectura académica (duración y estructura de estudios) en lugar de asumir la nueva cultura académica (cambios en la forma de pensar la enseñanza, el aprendizaje y el papel del docente). Una metodología didáctica balanceada presenta tres actividades básicas: la lección magistral, el trabajo en grupo y el trabajo autónomo o individual del estudiante (Tejada, 2001). Consecuentemente, se recomienda aplicar una combinación de métodos didácticos según las fases o funciones del proceso de aprendizaje con la finalidad de promover el aprendizaje a lo largo de la vida (Wächter, 2004; Comisión Europea, 2015).

En la asignatura de formación musical, predomina la distribución de 60 horas con el profesor y 90 horas de trabajo autónomo. Esteve Faubel *et al.* (2011) argumenta que 150 horas pueden ser suficientes para la consecución de las competencias básicas y objetivos formulados en la asignatura musical, cuando encuesta a su alumnado (N = 128) del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Alicante. No obstante, este número de horas en muchos casos puede resultar insuficiente para desarrollar las competencias musicales necesarias que todo maestro de Educación Primaria debería poseer.

Con relación a los sistemas de evaluación se observa un balance entre el examen (46,8 %) y los trabajos (45,3 %). El examen sigue teniendo bastante importancia, aunque en el EEES recomienda valorar más el esfuerzo del alumnado y sus actividades, en una evaluación sumativa, formativa y continua (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010; San Martín-Gutiérrez *et al.*, 2016). Además, resulta recomendable realizar pruebas participativas siguiendo el formato de autoevaluación y/o coevaluación (Castejón y Santos, 2011; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Trujillo, 2011), reforzando la implicación del alumnado con reflexiones sobre su propio aprendizaje y fomentando una mayor motivación (López-Pastor, González-Pascual y Barba-Martín, 2005; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba y Lorente Catalán, 2016; Platero-Jaime, Benito-Hernández y Rodríguez-Duarte, 2012).

Son numerosos también los autores que recomienda el uso de rúbricas como sistema de evaluación del alumnado y de la propia guía docente (Alcón Latorre, 2016; Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015; Martín *et al.*, 2020; Menéndez *et al.*, 2017) pero este recurso, bastante asumido en universidades del ámbito anglosajón, no está implementado sistemáticamente en las universidades españolas. En las guías docentes analizadas no se identificaron rúbricas detalladas para la evaluación de las competencias o los resultados de aprendizaje. En general, son escasa las publicaciones sobre el uso de las rúbricas en la evaluación de la calidad de las titulaciones y su uso se suele limitar a la evaluación de aprendizajes.

En cuanto a referencias, se ha identificado un número promedio de 14-15 referencias básicas y un mismo número de complementarias. No obstante, resulta bastante llamativo que se hayan encontrado tres guías docentes que no presentan ninguna referencia, cuando dicho apartado debería ser de obligada inclusión. En el Grado en Educación Infantil se observan unos valores ligeramente inferiores predominando el rango de 11-20 referencias, contabilizando básicas y complementarias (Juárez García y López Núñez, 2021). Si bien este número es relativamente elevado, los alumnos en escasas ocasiones terminan adquiriendo todos los materiales citados en las referencias de las guías docentes. Generalmente, profesor se decanta por un libro principal, a modo de manual de la asignatura o bien hace uso de materiales de elaboración propia o compilaciones originales de materiales de otros autores.

5. Conclusiones

Respondiendo al objetivo principal formulado, este estudio comparativo ha identificado la ausencia de un criterio generalizado por el cual se diseñe y planifique la docencia de las asignaturas musicales obligatorias del Grado en Educación Primaria. Estos resultados concuerdan con lo constatado en las guías docentes musicales del Grado en Educación Infantil (Juárez García y López Núñez, 2021).

En relación con el primer objetivo específico, en la sección de resultados se han presentado de forma pormenorizada los valores promedios que definen una guía docente musical de Educación Primaria. En los resultados relativos a la temporalización domina la planificación cuatrimestral en cursos segundo y tercero. La variante más habitual es *Educación musical*, con las palabras *Música(l)*, *Educación* y *Didáctica* como dominantes en los títulos de las asignaturas. Los contenidos del temario más predominantes (con una incidencia superior al 84 %) incluyen lenguaje musical, elementos de la música, pedagogía, audición y expresión musical. Predominantemente, estas enseñanzas musicales son presenciales, impartidas en castellano y no cuentan con recomendaciones o prerequisites para ser cursadas. En cuanto a variables cuantitativas se han identificado una importante desviación típica para la mayoría de las variables a excepción del número de créditos donde predomina la confirmación de 6 créditos ECTS ($D = 0,99$). Los valores promedios de las guías docentes musicales presentan grandes desviaciones típicas, con 8,3 competencias específicas ($D = 5,9$) y 8,7 resultados de aprendizaje ($D = 7,4$); 3,5 bloques temáticos ($D = 1,4$) con 7,9 temas ($D = 3,7$); una distribución de 59 horas de trabajo con el profesor ($D = 14,9$) de las que 22,5 horas son clases prácticas ($D = 14,1$) y 91 horas de trabajo autónomo ($D = 14,6$); unos criterios de calificación de 46,8 % asignados a examen ($D = 21,5$), 45,3 % a trabajos ($D = 20$) y 7,8 % a participación ($D = 15$); y un total de 14,2 referencias bibliográficas básicas ($D = 14,5$) y 14,5 complementarias ($D = 10$).

El segundo objetivo, referente a la comparación de las guías docentes de universidades públicas y privadas, ha permitido identificar una serie de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). En relación con el temario, se ha identificado una mayor presencia de contenidos relacionados con la pedagogía musical en las universidades privadas ($p = 0,037$) y una mayor presencia de contenidos vinculados a la improvisación ($p = 0,008$), educación auditiva ($p = 0,026$) e investigación musical ($p = 0,040$) en las universidades públicas. A su vez, se ha constatado un predominio de la enseñanza presencial en universidades públicas ($p = 0,004$), la presencia de enseñanzas completamente virtuales en el sector privado ($p = 0,004$) y una presencia mayor de prerequisites en las guías docentes de las universidades privadas ($p = 0,009$). Por otro lado, en el análisis de variables cuantitativas no se han identificado diferencias estadísticamente significativas.

Respecto al tercer objetivo, en la sección de discusión se ha reflexionado sobre el estado actual de la planificación de la docencia obligatoria musical en el Grado en Educación Primaria, concluyendo que existe una necesidad de unificar criterios para garantizar una formación musical básica y generalista común para los futuros maestros de Educación Primaria. A su vez, teniendo en cuenta el carácter transversal de la música en el en la ley orgánicas de educación vigente actual (LOMLOE 3/2020) así como en la concreción de sus respectivos decretos autonómicos que regulan la Educación Primaria, se recomienda incrementar el número de créditos dedicados a la formación musical ofertada en los Grados en Educación Primaria en España. Asimismo, sería recomendable conocer la situación experimentada en otros países de dentro y fuera de la Unión Europea para la identificación de buenas prácticas y la definición de líneas de mejora en la organización curricular actual.

De este modo se han estudiado únicamente las guías docentes de los campus principales de cada universidad, lo que limita parcialmente las conclusiones del presente estudio si bien no deberían de existir diferencias estadísticamente significativas entre las guías docentes de una misma asignatura para diferentes campus en una misma universidad. Otra limitación se constata en la extracción de datos, donde se ha analizado un total de 20 variables siendo posible la inclusión de otras variables adicionales (p. ej.: extensión en número de palabras de la guía, formato de presentación u organización de los epígrafes) o bien la profundización en determinados parámetros más concretos (p. ej.: organización del temario o bibliografía). A su vez, si bien las guías docentes deben ser respetadas por el profesorado para la impartición de la asignatura, no pueden ser consideradas un fiel reflejo de la realidad didáctica que se da en el aula. Por ejemplo, las guías docentes no especifican los contenidos concretos que serán tratados cada día de clase. Del mismo modo, la realidad del aula depende en gran medida del profesor responsable de la asignatura. Una misma guía docente puede ser interpretada y enfocada de maneras bastante diferentes dependiendo del profesor.

7. Referencias

- Alaminos Chica, A y Castejón Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil y Universidad de Alicante.
- Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 10(1), 1–15.

- Alcón Latorre, M., y Menéndez Varela, J. L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 9, 5–17.
- Berrón Ruiz, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <https://doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Nancea.
- Blumberg, P. y Pontiggia, L. (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(3), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9168-2>
- Comisión Europea. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Conferencia de Ministros Europeos. (1999). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia*.
- Cullen, R., y Harris, M. (2009). *Assessing Learner-Centredness through Course Syllabi. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 115–125. <https://doi.org/10.1080/02602930801956018>
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Moya Martínez, M. V. (2006). La música, asignatura pendiente. En J. Giró Miranda (2006) *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo* (pp. 189-210). Universidad de La Rioja.
- De Moya Martínez, M. V., Syroyid Syroyid, B. y López García, N. J. (2022). El trabajo de fin de grado de temática musical en la Facultad de Educación de Albacete-España (Universidad de Castilla-La Mancha). *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 174-190. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.10>
- Díaz, M. (2001). Estimulación de la creatividad en la Educación Musical. En *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 77-94). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Eerola, P. S. y Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
- Esteve Faubel, J. M. (2019). La educación musical y el comparatismo. *Revista Española De Educación Comparada*, (34), 41–61. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.24243>

- Esteve-Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., Esteve-Faubel, R. P., Botella-Quirant, M. T. y Faya-Alonso, Ú. (2011). Valoración de la guía docente de Música en Educación Primaria desde la perspectiva del alumnado. En M. T. Tortosa-Ybáñez, J. D. Álvarez-Teruel, N. Pellín-Buades (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 1-12). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Fernández Cano, A. y Fernández Cruz, M. (2007). Enfoques de evaluación educativa en la Enseñanza Universitaria. En M. C. López (dirs.) *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 29-46). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fernández Jiménez, A. y Valdivia Sevilla, F. A. (2020). Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 143-165. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17619>
- Fidalgo Redondo, R. y García Sánchez, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35(1-2), 35-48.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2018). Autoevaluación y autocalificación en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Estudio censal de las guías docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 163-182. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7997>
- Frega, A. L. y Vaughan, M. M. (1980). *Creatividad musical*. Música Clásica Argentina.
- Fulcher, K. H. y Orem, C. D. (2010). Evolving from Quantity to Quality: A New Yardstick for Assessment. *Research & Practice in Assessment*, 5, 13-17
- García Martín, A. (Coord.) (2010). *Manual de elaboración de guías docentes y planificaciones adaptadas al EEES*. Universidad Politécnica de Cartagena.
- García Martín, A. (Coord.) (2014). *Equipo docente Elaboración de guías docentes y planificaciones adaptadas al EEES*. Universidad Politécnica de Cartagena.
- García Sánchez, J. N., De Caso Fuertes, A. M., Fidalgo Redondo, R. y Arias-Gudín, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- Gisbert Caudeli, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 27, 26-46.
- Grindlay Lledó, G., Martín Carratalá, M. L., Gras García, L., López Cueto, G. y Mora Pastor, J. (2011). Dificultades en la elaboración de guías docentes: aspectos a considerar. En M^a T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.) *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 1-14). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

- Hebert, D. G. (2007). Five challenges and solutions in online music teacher education. *Research and Issues in Music Education*, 5(1), 1-10.
- Hernández-Bravo, J. A., Hernández-Bravo, J. R., De Moya-Martínez, M. V., y Cózar-Gutiérrez, R. (2014). La educación musical competencial en España: ¿Necesidad o deseo?. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 237-249. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.14>
- Juárez García, J. L. y López Núñez, N. (2021). La Educación Musical en los estudios del Grado en Educación Infantil: análisis de las guías docentes de las universidades españolas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 123-141.
- Koh, J. H. L. (2013). A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 887-900. <https://doi.org/10.14742/ajet.228>
- Kraus, N. y White-Schwoch, T. (2020). The Argument for Music Education. *American Scientist*, 108(4), 210-214. <https://doi.org/10.1511/2020.108.4.210>
- Legon, R. (2015). Measuring the impact of the Quality Matters Rubric™: A discussion of possibilities. *American Journal of Distance Education*, 29(3), 166-173. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.1058114>
- López García, N. J. (2019). Educación musical y currículo en la enseñanza primaria española: de la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da ABEM*, 26(41). <https://doi.org/10.33054/ABEM2018b4104>
- Marta-Lazo, C., Grandío Pérez, M. M. y Gabelas Barroso, J. A. (2014). La educación mediática en las titulaciones de educación y comunicación de las universidades españolas. Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Vivat Academia*, 126, 63-78. <https://dx.doi.org/10.15178/va.2014.126.63-78>
- Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (2016). Un modelo de rúbrica para la valoración de los programas educativos en la educación superior. Estudio sobre las consideraciones surgidas en el proceso de elaboración. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3, 1-9.
- Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E. y Arbesú García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, 11(1), 1-24.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Ministerio de Universidades. (2022). *QEDU: Qué Estudiar y Dónde en la Universidad* [Base de datos]. Gobierno de España. <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo>
- Oficina de Planificación. (2020). *Guías Docentes. Planificación Docente 2020-21*. Universidad de La Rioja.

- Oriol de Alarcón, N. M. (2012). Contribución de la Enseñanza Musical, en los Estudios de Magisterio en España, a la conservación del Arte y la Cultura popular. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 13-42. <https://doi.org/10.30827/dreh.voi3.7087>
- Osuna Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Aparici Marino, R. (2012). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo, *Razón y Palabra*, 81, 1-33.
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., y Fombona, J. (2019). Competencias digitales en los estudiantes del grado de maestro de educación primaria. El caso de tres universidades españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 141-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Petress, K. (2005). The Importance of Music Education. *Education*, 126(1), 112-115.
- Pitts, S. E. (2017). What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement. *Music Education Research*, 19(2), 160-168. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1166196>
- Romero-Martín, M. R., Asún Dieste, S. y Chivite Izco, M. (2020). Diseño y validación de un instrumento para analizar el sistema de evaluación de las guías docentes universitarias en la formación inicial del profesorado (IASEG). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 346-367. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15040>
- Rubio Cuenca, F. (2019). La innovación educativa en los programas de educación bilingüe de la Universidad de Cádiz. En *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades* (pp. 629-640). Dykinson.
- Sánchez-Báscones, M., Ruiz-Esteban, C. y Pascual-Gómez, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 63(2), 53-64
- Stanny, C., González, M. y McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a syllabus review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898-913. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.956684>
- Tejada, J. (2001). *Planificación de acciones de formación ocupacional: estrategias metodológicas. Documento Mimeografiado* [Documento Mimeografiado]. Dpto. de Pedagogía i Didáctica. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vicente Nicolás, G., González Barea, E. M., & López Melgarejo, A. M. (2022). Un estudio comparado de los objetivos de Educación Primaria: del ámbito nacional al autonómico. *Revista Española De Educación Comparada*, (41), 157-173. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.29858>
- Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad [VPEC] (2010). *Orientaciones para la elaboración de guías docentes*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación
- Vitale, J. L. (2011). Music Makes You Smarter: A New Paradigm for Music Education? Perceptions and Perspectives from Four Groups of Elementary Education Stakeholders. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 317-343.

- Wächter, B. (2004). The Bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education*, 39(3), 266-273. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00182.x>
- Ward, H. C. y Selvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38(1), 111-121. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567029>
- Wolf, K. y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 42-56.
- Yilmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş., y Zahal, O. (2021). COVID-19 and Online Music Education: A Qualitative Study on the Views of Pre-school Teacher Candidates. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 283-299. <https://doi.org/10.14689/enad.28.12>
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2007). *Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES* [Documento de trabajo]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?* 9(3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>

Anexos

Anexo 1. Guías Docentes de Universidades Públicas analizadas

Universidad	Nombre de la asignatura	Curso	Tempora- lización	Créditos ECTS
UA	Música en la educación primaria	2	2 CU	6
UAB	Educación musical, visual y aprendizaje	2	2 CU	5
UAB	Educación musical y visual	2	1 CU	9
UAH	Formación vocal e instrumental: recursos didácticos	3	1 CU	6
UAL	Didáctica expresión musical en la Educación Primaria	1	2 CU	6
UAM	Música en Primaria	3	ANUAL	9
UB	Expresión Musical en primaria	3	1 CU	6
UBU	Educación musical	2	1 CU	6
UC	Didáctica de la Música en Educación Primaria	1	2 CU	6
UCA	Música y su didáctica	2	1 CU	6
UCLM	Educación musical	1	1 CU	6
UCM	Música en educación primaria	2	2 CU	6
UCO	Educación Musical en Primaria	1	2 CU	6
UDC	Didáctica expresión musical	3	1 CU	6
UdL	Música y su didáctica	1	2 CU	6
UEX	Fundamentos de la Expresión Musical Educación Primaria	3	2 CU	6
UGI	Educación musical, plástica y visual 1	1	2 CU	5
UGR	Educación Musical	3	2 CU	6
UHU	Música en la escuela	2	1 CU	6
UIB	Educación Artística. Música. Didáctica en la escuela primaria	3	1 CU	3
UJA	Educación musical y su didáctica	1	ANUAL	7
UJI	Música	2	1 CU	6
ULe	Educación Musical y su didáctica	2	2 CU	6
ULL	Enseñanza y aprendizaje de la educación musical	2	2 CU	6
ULPGC	Educación Musical	2	2 CU	6
UM	Música y educación musical	3	ANUAL	6
UMA	Educación musical	1	1 CU	6
UNIOVI	Música y su aplicación didáctica	3	ANUAL	6
UNIZAR	Fundamentos de Educación Musical	3	2 CU	6
UPNA	Educación Artística II	3	1 CU	6
UPV/EHU	Música en Educación Primaria	2	1 CU	6
UR	Educación musical y su didáctica	2	2 CU	6
URJC	Educación Musical 1	2	1 CU	6
URV	Enseñanza y aprendizaje de la educación musical, plástica y visual II	4	2 CU	3
US	Educación musical	3	1 CU	6
USAL	Expresión musical en la educación primaria	2	2 CU	6
USC	Música en Educación Primaria	3	1 CU	6
UV	Didáctica de la Música de la Ed. Primaria	1	1 CU	6
UVa	Educación Musical	2	1 CU	6
UVigo	Expresión y lenguaje musical	2	2 CU	6

Anexo 2. Guías Docentes de Universidades Privadas analizadas

Universidad	Nombre de la asignatura	Curso	Temporalización	Créditos ECTS
USJ	Didáctica de la expresión musical, plástica y visual	3	2 CU	6
VIU	Educación Artística	4	1 CU	6
UVIC	Expresión musical	1	2 CU	6
UV Villanueva	Música y su didáctica I	2	1 CU	6
URL	Desarrollo de la expresión musical y su didáctica	1	2 CU	6
UPSA	Educación musical	3	1 CU	6
UNIR	Conocimiento musical	1	2 CU	4
UNAV	Educación musical	2	ANUAL	6
UIC	Enseñanza y Aprendizaje de Educación Musical, Plástica y Visual I	2	1 CU	6
UI1	Enseñanza y Aprendizaje de la música y su didáctica	2	2 CU	6
UFV	Educación Artística y su Didáctica	1	2 CU	6
UE Madrid	Educación musical y su didáctica. Primaria	3	1 CU	6
UDIMA	Educación musical y su didáctica	2	1 CU	6
UCV	Educación musical y su didáctica. Primaria	2	1 CU	6
UCJC	Expresión musical y su didáctica	4	1 CU	6
UCAV	Didáctica de la Expresión Musical	3	1 CU	6
UCAM	Enseñanza y aprendizaje de la expresión musical	3	1 CU	6
UAX	Fundamentos de la música	3	2 CU	6
Nebrija	Educación musical y su didáctica	3	2 CU	6
MUN	Fundamentos de la Expresión Musical, Plástica y Visual	3	1 CU	6
Loyola	Music Education and Teaching	2	1 CU	6
Deusto	Lenguaje plástico, visual y musical	1	2 CU	6
Comillas	Didáctica de la educación musical	4	2 CU	4
CEU San Pablo	Educación musical	3	2 CU	6