

**Formación inicial del  
profesorado generalista en  
Chile: Análisis desde la  
perspectiva de la educación  
musical**

**Angel-Alvarado, R.**

Universidad Pública de Navarra (España)

**Resumen**

En algunos países occidentales, los programas de formación inicial del profesorado generalista están relegando la responsabilidad de articular los conocimientos musicales con los pedagógicos a los estudiantes de magisterio. Por lo tanto, en un mismo sistema educativo se estaría generando una multiplicidad de representaciones sobre la educación musical. El objetivo de este estudio es determinar la formación pedagógica y musical que imparten las universidades acreditadas chilenas en sus carreras profesionales de Pedagogía General Básica, conforme al currículo nacional para la asignatura de música que establece el Ministerio de Educación

**Generalist teachers' initial  
training in Chile: Analysis  
since the music education  
perspective**

**Angel-Alvarado, R.**

Universidad Pública de Navarra (España)

**Abstract**

In some Western countries, the generalist teachers' initial training programmes are ceding to trainee teachers the responsibility for articulating musical and pedagogical knowledge. In a same education system, therefore, would arise many representations about the music education. This study aims to determine the pedagogical and musical training that Chilean accredited universities are imparting on their Primary Education Degree's programmes, in accordance with the Chilean education policy for the music education enacted by the Chile's Ministry of Education. The Holistic Architecture for Music Education is used as the research approach. Results show the Chilean reality

de Chile. La Arquitectura Holística para la Educación Musical se emplea como enfoque de investigación. Los resultados muestran que la realidad chilena no es distinta de otros contextos de occidente debido a que se ha puesto en tela de juicio la relevancia que las mismas universidades asignan a la didáctica de la música durante la formación inicial docente. Las conclusiones hacen notar que existirían inconsistencias entre los intereses ministeriales para la asignatura de música y las respuestas epistémicas de las universidades chilenas. Es imperioso entonces que los programas universitarios se ajusten al currículo nacional chileno. Es decir, la formación inicial del profesorado generalista se debería orientar hacia la formación especializada en “educación musical”, lo que implica dominar tanto competencias musicales como pedagógicas para llevar a cabo la didáctica de la música.

**Palabras clave:** formación de docentes de primaria, educación musical, universidad, plan de estudios universitarios, ciencias de la educación, competencias del docente.

is not different to other Western contexts because the relevance that universities assign didactics of music during initial teacher training is in scrutiny. Conclusions indicate inconsistencies between ministerial interests for music subject and universities’ epistemic responses. It is imperative that college programmes are in line with the Chilean education policy. That is, the initial teacher training should be oriented toward the specialised training in “music education”, which implies to domain both musical and pedagogical competences for carrying out didactics of music.

**Key words:** primary teacher education, music education, universities, university curriculum, educational sciences, teacher qualifications.

## I. Introducción

La confrontación entre los enfoques eficientistas y humanistas (UNESCO, 2015; Belletich, Wilhelmi y Angel-Alvarado, 2016) repercute en las políticas educativas de los países, al punto que el profesorado generalista no estaría desarrollando las competencias necesarias en todas las áreas del conocimiento durante su formación inicial (Serrano, Lera y Contreras, 2007; Hietanen, Ruokonen, Ruismäki y Enbuska, 2016; Ballantyne y Zhukov, 2017), ya que algunas asignaturas cobrarían más valor que otras por cuestiones ligadas a la estandarización de la educación (Aróstegui, 2016; Collet-Sabé, 2017; Juntunen, 2017). Esta inequidad curricular tiene implicaciones en las escuelas primarias, ya que es común observar que la autoeficacia y confianza del profesorado generalista

es considerablemente menor en la asignatura de música que en otras ramas del conocimiento (Garvis, 2012; Pitts, 2012).

El estudio de la formación inicial del profesorado generalista en didáctica de la música cobra valor en el escenario internacional, ya que, al comprender la relación epistémica entre las políticas educativas nacionales y universitarias, será factible diseñar medidas de mejora en los programas de formación inicial docente (Belletich, Angel-Alvarado y Wilhelmi, 2017). Es necesario, sin embargo, asumir previamente que la educación primaria aboga por un modelo curricular o didáctico (Hemsey de Gainza, 2014), ya que las actividades musicales se plantean como experiencias educativas generales vinculadas a la educación musical masiva (Sánchez, 2012). Por consiguiente, la formación inicial docente debería proporcionar las competencias profesionales para actuar conforme el modelo didáctico.

No obstante, ha surgido un conflicto entre dos paradigmas en la formación inicial del profesorado (Touriñan y Longueira, 2010). En el primer paradigma, las universidades brindan una formación especializada de la música, otorgándole un espacio curricular exclusivo a las artes musicales. En el segundo paradigma, la música se plantea como una disciplina de intervención pedagógica, enmarcándose en un espacio lectivo común junto a otras áreas del conocimiento. En ambos paradigmas, la responsabilidad por la articulación entre los conocimientos musicales y pedagógicos recae en los estudiantes de magisterio, generando una multiplicidad de representaciones sobre el rol que cumple la educación musical en el sistema educativo. En el contexto chileno, esta dualidad se está observando en la formación inicial del profesorado especialista en educación musical (Aranda, Carrillo y Casals, 2017; Poblete, 2017). Sin embargo, en Reino Unido se observa el conflicto de paradigmas en la formación inicial del profesorado generalista (Herrera, Lorenzo-Quiles y Ocaña-Fernández, 2010).

En este estudio, se busca determinar la formación pedagógico-musical que imparten las universidades chilenas acreditadas en sus carreras de Pedagogía General Básica (de aquí en adelante, PGB), conforme a las Bases Curriculares que establece el Ministerio de Educación de Chile (de aquí en adelante, Mineduc) para la asignatura de música. Para alcanzar este objetivo, se debe interpretar la teleología de la educación en Chile, en lo relativo a la enseñanza de la música en la educación básica. Luego, se debe analizar la relevancia que las universidades le dan a la educación musical en sus carreras de PGB, conforme a su tratamiento curricular. Finalmente, se debe establecer si las universidades acogen los estándares competenciales pedagógico-musicales que demanda el Mineduc para la instrucción musical en educación básica.

## 2. Método

Esta investigación cualitativa se enmarca en el paradigma sociocrítico ya que hace una revisión ecológica sobre la formación en educación musical que imparten las universidades chilenas a sus estudiantes de PGB. Se utiliza el enfoque de la Arquitectura Holística para la Educación Musical en cuatro fases (Angel-Alvarado, Wilhelmi y Belletich, 2018) porque permite analizar el problema desde una perspectiva epistémica que considera los elementos institucionales y didácticos expuestos en los documentos oficiales.

Este artículo presenta los resultados de la primera fase del enfoque, considerando principalmente la dimensión institucional ya que se analiza el modelo curricular que regula las decisiones pedagógicas de los centros universitarios. De este modo, se realiza una revisión de los documentos oficiales que han proporcionado algunas universidades chilenas a través de sus páginas en línea o correspondencia privada, recogiendo los datos que inciden en el posicionamiento de la educación musical en la norma y en el imaginario documental universitario, planteando así el estado de la cuestión en lo relativo a la relevancia de la educación musical en la formación inicial del profesorado generalista.

## 2.1. Contexto

En Chile desde hace veinte años se busca fortalecer la formación inicial docente. Inicialmente, se incrementó la cantidad de unidades pedagógicas, permitiendo que institutos privados no universitarios formaran al profesorado generalista y especialista (Mayol, 2012). Posteriormente, se establecieron instrumentos correctivos para asegurar la calidad, los que involucrarían estímulos financieros basados en resultados (Ávalos, 2014). El 13 de junio del 2014, la Contraloría General de la República mediante el Dictamen N°43.184 resolvió parcialmente la desregulación institucional ya que ha impedido a los institutos no universitarios impartir carreras profesionales de orden pedagógico, aunque ha otorgado el derecho a concluir estudios en aquellas unidades educativas a los estudiantes ya adscritos. En la actualidad, solamente pueden formar al profesorado generalista las universidades, públicas y privadas, que poseen la acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación (Comisión Nacional de Acreditación, 2014).

En cuanto a los recursos educativos para la didáctica de la música que poseen los centros de educación superior, la literatura actual no aporta información al respecto. Sin embargo, las escuelas primarias chilenas reconocen en su mayoría que no cuentan con un aula de música ni con recursos educativos apropiados (Bardone y Gargiulo, 2014; Duarte, Juareguiberry y Racimo, 2017). Esta situación atenta contra los principios fundamentales de equidad y calidad educativa porque las desigualdades sociales, económicas y culturales surgen antes de que la didáctica de la música interactúe con los estudiantes (Angel-Alvarado y Lira-Cerda, 2017). En este escenario, el profesorado generalista debería adquirir y desarrollar competencias musicales y pedagógicas para llevar a cabo su labor didáctica utilizando los recursos educativos mínimos que, eventualmente, brindaría el contexto escolar.

## 2.2. Materiales y procedimientos

Se analizan los documentos oficiales dictados por el Mineduc para la asignatura de música, dirigidos a los niveles del Primer Ciclo comprendidos desde Primer Año Básico hasta Cuarto Año Básico, lo que corresponde al Nivel Educativo 1, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013). Este análisis permite determinar la teleología educativa de la asignatura de música, como también las competencias musicales y pedagógicas que debe desarrollar el profesorado generalista para desenvolverse adecuadamente en el contexto laboral de educación básica.

Se invita a participar a las carreras universitarias acreditadas durante el año 2014, ya sean de dependencia estatal o privada. Los documentos oficiales han sido recopilados desde las plataformas en línea de cada institución y, en algunos casos, se han enviado invitaciones a los coordinadores de carrera de PGB mediante correos electrónicos, ya que no es posible obtener el total de la información relevante a través de los canales públicos de información institucional. En todos los casos se asegura confidencialidad a lo largo del estudio.

En el primer análisis de los documentos oficiales, se clasifican las mallas curriculares en tres grupos:

- Grupo 1: Determinan un espacio lectivo exclusivo para la formación en educación musical, de modo que la música toma un rol protagónico en algún momento del plan de estudios. Se categorizan tres líneas de formación [F] donde un programa puede considerar más de una. Estas son:
  - F.1: Aborda la formación disciplinar en Educación Musical Inicial.
  - F.2: Se centra en la adquisición de la teoría musical, ya sea potenciando el ámbito perceptivo, expresivo o reflexivo.
  - F.3: Considera el folklore y otras expresiones musicales específicas, desde su valor pedagógico.
- Grupo 2: Abordan diversas expresiones artísticas en forma conjunta durante una asignatura, estableciéndose dos subgrupos [S]:
  - S.1: Menciona las disciplinas artísticas que se contemplan en la asignatura.
  - S.2: No especifica las disciplinas que se imparten durante el mismo período lectivo.
- Grupo 3: No considera la formación de disciplinas artísticas ajenas al área lingüística.

Finalmente, se confrontan los resultados obtenidos tras la revisión de las mallas curriculares con la información que proporcionan los Programas Académicos de las asignaturas universitarias; en función del marco competencial pedagógico-musical que determinan las Bases Curriculares del Mineduc. Este análisis permite reagrupar a las carreras de PGB conforme al paradigma formativo que muestran sus documentos oficiales.

### 3. Resultados

#### 3.1. Primer grupo de resultados

Un primer grupo de resultados comprende los documentos oficiales que determinan la asignatura de música en los niveles comprendidos desde Primer Año Básico hasta Cuarto Año Básico. En la legislación chilena, la asignatura de música es obligatoria en el currículo de educación básica a través del Decreto N°433 (Mineduc, 2012). Allí se establecen las

Bases Curriculares y, posteriormente, se publican los programas de estudios para cada nivel educativo.

En las Bases Curriculares (Mineduc, 2013) se observa que la asignatura de música se organiza en función de tres ejes fundamentales que comprenden una serie de objetivos de aprendizaje para cada nivel educativo. A continuación, se presentan los tres ejes fundamentales y sus respectivos objetivos de aprendizaje desde una perspectiva general:

- *Escuchar y apreciar.* Promueve la formación del auditor consciente, fomentando la habilidad sensorial y perceptiva mediante la discriminación auditiva de las cualidades del sonido y los elementos que constituyen el lenguaje musical. Además, debe facilitar la expresión de sensaciones, emociones e ideas que surjan de la audición musical de variados tipos de repertorios, permitiendo la utilización de diversos medios expresivos.
- *Interpretar y crear.* Está vinculada con la capacidad de expresarse musicalmente mediante el canto unísono y cánones simples. También comprende el uso de instrumentos de percusión, ascendiendo luego hacia los instrumentos melódicos y posteriormente los armónicos. Asimismo, considera la exploración, improvisación y creación de ideas musicales, como también la presentación de trabajos musicales frente a un público determinado.
- *Reflexionar y Contextualizar.* En primera instancia se relaciona con la capacidad de identificar y describir eventos sonoro-musicales que se experimentan en la vida. Posteriormente, promueve actos reflexivos de evaluación del propio desempeño en audición, interpretación y creación.

La estructura curricular de la asignatura hace notar que la música se posiciona como una disciplina relevante que demanda tiempos lectivos específicos y transversales de formación académica. Paralelamente, al analizar los ejes fundamentales y sus objetivos, se puede comprender que el profesorado debe dominar las competencias musicales conforme al nivel que ejerce, de modo que el currículo educativo demanda la adquisición competencial pedagógico-musical (Carrillo y Vilar, 2014; Carrillo, 2015; Belletich *et al.*, 2017). Es decir, las universidades deben garantizar la adquisición y desarrollo de las competencias musicales y pedagógicas que permitirán a sus estudiantes en el futuro, realizar con éxito las actividades didácticas en los niveles de educación básica.

En las Bases Curriculares para la asignatura de música en los niveles de educación básica, se observa durante las palabras del Ministro de Educación, que la responsabilidad pedagógico-musical recae primeramente en el profesorado generalista. Específicamente, para el Mineduc (2013: 7) “*los docentes de Educación Básica [...] tienen un rol protagónico en el desarrollo integral y pleno de sus alumnos*”.

### 3.2. Segundo grupo de resultados

Un segundo grupo de resultados se obtiene de los análisis de las mallas curriculares que informan las universidades chilenas acreditadas. En el estudio han participado treinta y nueve instituciones, las que se distribuyen de la siguiente manera:

En el Grupo 1 se constatan veintidós carreras de PGB (Tabla 1), observándose once asignaturas que categorizan en F.1 y F.2, ya que forman las competencias mínimas necesarias para impartir una clase de educación musical en los niveles de educación básica. Ellas transmiten los conocimientos elementales de la teoría musical y a su vez, promueven el dominio de las metodologías pedagógicas de la especialidad educativa.

Asimismo, se constatan nueve asignaturas que categorizan solamente en F.2, donde cuatro universidades sólo forman desde la expresión musical mediante el canto y la ejecución instrumental y otros cinco centros universitarios imparten una formación cultural de la música, abordando la teoría musical desde una metodología expositiva. También se registra un caso que se categoriza en F.2 y F.3 ya que considera como contenidos el folklore, la teoría musical y la interpretación musical. Igualmente se constata un caso que se enmarca en F.3 ya que aborda contenidos vinculados al folklore y pedagogía. Se estima que estos cursos relegan en sus estudiantes la articulación de los contenidos musicales y pedagógicos ya que no proporcionan instancias formales para la transferencia didáctica.

**Tabla 1.** Distribución de las universidades, según la documentación oficial de las carreras de PGB, en las diversas líneas de formación pedagógica de la educación musical.

Universidad	F.1	F.1 - F.2	F.2	F.2 - F.3	F.3	Total
Total	0	11	9	1	1	22

*Fuente: Elaboración propia.*

**Tabla 2.** Distribución de las universidades, según la documentación oficial de las carreras de PGB, que imparten la educación musical en un espacio lectivo multi-disciplinar.

Universidad	S.1	S.2	Total
Total	2	11	13

*Fuente: Elaboración propia.*

En cuanto al Grupo 2, se determinan trece carreras de PGB (Tabla 2), clasificándose solo dos instituciones en S.1. Una de ellas aborda la música como contenido disciplinario educativo, compartiendo espacio lectivo con la disciplina de Educación Física, de modo que se promueve la formación de competencias psicomotoras vinculadas al ritmo corporal mediante la danza y juegos rítmicos, prevaleciendo la expresión por sobre la percepción y la reflexión. El otro caso establece la música como expresión artística junto a Artes Visuales, así que se concentra en aspectos formales propios de la teoría musical y en el mejor de los casos, considera la práctica instrumental y vocal. Se piensa que ambas instituciones no proporcionan todas las competencias pedagógico-musicales que demanda el currículo educativo nacional y que relegan en el agente estudiantil la labor de articular los contenidos musicales con los pedagógicos.

Se observan once planes de estudios en S.2, por lo tanto, no es posible determinar en estos centros universitarios si la música es abordada durante el desarrollo de alguna asignatura de índole artística.

Conforme al Grupo 3, se constatan tres carreras de PGB que no incorporan asignaturas artísticas ajenas al área lingüística en sus mallas curriculares (Tabla 3). Estas evidencias generan una mayor incertidumbre respecto a la formación de profesores de PGB en el área de la educación musical, ya que en el futuro estos profesionales de

la educación podrían ser forzados en sus centros laborales a impartir la asignatura de música, a pesar de no contar con las competencias específicas de la disciplina.

Finalmente, se aprecia una asignatura orientada hacia la metodología de la música, la cual no enmarca en ninguna categoría ya que su título es demasiado amplio, pudiendo estar vinculada con metodologías educativas específicas del ámbito de la percepción, expresión o reflexión, como también podría relacionarse con aspectos propios de la teoría musical.

**Tabla 3.** Distribución de las universidades, según la documentación oficial de las carreras de PGB, que no imparten formación artística ajena al área lingüística.

Universidad	Sin formación artística ajena al área lingüística
Total	3

*Fuente: Elaboración propia.*

### 3.3. Tercer grupo de resultados

Un tercer grupo de resultados se obtiene al revisar los Programas Académicos de las asignaturas que imparten las carreras universitarias y confrontarlos con el segundo grupo de resultados. Tras el análisis, las instituciones calificadas en el Grupo 2 – S.1 son reasignadas al Grupo 1 – F.2, porque sus actividades musicales se vinculan con la expresión musical y la percepción, respectivamente. Las universidades clasificadas en el Grupo 2 – S.2 mantienen su categoría porque no proporcionan la documentación solicitada. Las instituciones clasificadas en el Grupo 3 informan que no contemplan las artes ajenas a la lingüística en ningún momento del plan de estudios. Por último, la asignatura orientada hacia la metodología de la música no proporciona su programación académica.

Con todo esto, se observa (Tabla 4) que once universidades chilenas brindan una formación pedagógico-musical consistente con los requerimientos competenciales que demandan las Bases Curriculares de la asignatura de música para la educación básica. Doce universidades proporcionan una formación competencial incompleta, ya que cinco centros se enfocan principalmente en la percepción sonoro-musical, mientras que las otras ocho se centran en la expresión musical. Se observa que tres universidades no imparten asignaturas orientadas a las artes, exceptuando las vinculadas a la lingüística. Finalmente, se mantiene la incertidumbre con doce instituciones, ya que no han proporcionado los programas de asignatura para realizar el análisis. Por lo tanto, los resultados son preocupantes porque se observa que el grupo institucional que brinda una formación competencial completa es menor que el conglomerado universitario que brinda una formación competencial incompleta, como también es menor que el grupo de universidades que rechazaron aportar más información para la realización del estudio.

**Tabla 4.** Distribución de las universidades, según la relación que existe entre el paradigma formativo que presentan las carreras de PGB y las Bases Curriculares del Mineduc.

Universidad	Formación completa	Formación incompleta		Sin formación musical	F/I	Total
		Percepción	Expresión			
Total	11	5	8	3	12	39

*Fuente: Elaboración propia.*

*F/I: Falta información.*

## 4. Discusión

En la educación básica chilena, la asignatura de música cuenta con tiempos lectivos específicos dentro del currículo obligatorio, de modo que se enmarca en el modelo didáctico (Hemsey de Gainza, 2014) porque las actividades musicales son experiencias formativas de carácter general, lo que significa que la asignatura se comprende como educación musical masiva (Sánchez, 2012).

Las Bases Curriculares para la asignatura de música (Mineduc, 2013) dan cuenta de la necesidad de desarrollar en el profesorado generalista las competencias pedagógico-musicales que se determinan en función de los ejes fundamentales. Es necesario otorgarles relevancia a las diversas competencias pedagógicas ligadas a la planificación, la didáctica y la evaluación, desde la perspectiva de la educación musical, ya que el objetivo apunta hacia la formación de educadores musicales y no de músicos educadores (Aróstegui, 2010). Con todo esto, se propone comenzar a pensar en las competencias pedagógico-musicales que se requieren para ejercer docencia en la enseñanza básica chilena.

De lo anterior surge una primera implicancia, la implementación óptima de las Bases Curriculares en las escuelas de educación básica depende, parcialmente, de la programación de cursos de especialización pedagógico-musical que establezcan las carreras de PGB en sus planes oficiales de formación inicial docente.

Específicamente en lo que refiere a la formación especializada en educación musical (Tabla 1), se puede observar que tan sólo once carreras programan cursos que forman competencias pedagógico-musicales, mientras que las otras se concentran en la potenciación expresiva o perceptiva, relegando a los estudiantes la responsabilidad de articular los contenidos musicales con los pedagógicos. La Investigación VIU (Giráldez y Palacios, 2016) comunica que el profesorado generalista chileno tiene principal interés en recibir formación en la elaboración y gestión de actividades musicales, como también, en materias ligadas a la didáctica musical. No obstante, aquel sector docente muestra baja demanda formativa relacionada con los contenidos musicales. Todo esto hace notar que, el paradigma educativo centrado en la especialización musical del profesorado generalista solo es capaz de garantizar la adquisición y desarrollo de las habilidades musicales que se establecen en las Bases Curriculares, sin asegurar la formación de las competencias pedagógicas y didácticas que se requieren para enseñar los contenidos musicológicos en las escuelas de educación básica.

Con estos antecedentes se consigue apreciar una segunda implicancia: la programación académica de la educación musical, como un campo de formación especializada de la música, no garantiza la adquisición y desarrollo de las competencias pedagógico-musicales durante la formación inicial del profesorado generalista. Es necesario, por lo tanto, que las carreras de formación inicial en PGB piensen la educación musical como la “educación especializada de la didáctica de la música”, lo que constituye una reformulación del primer paradigma formativo establecido por Touriñan y Longueira (2010).

Hace algunos años, el Ministerio de Educación de Brasil ha reconocido los estudios de formación especializada en educación musical para el profesorado generalistas (Figueiredo, 2010), lo que ha significado un avance positivo para la disciplina porque

anteriormente, los cursos de educación musical que ofrecían las universidades durante la formación inicial docente eran muy pocos o casi inexistentes (Figueiredo, 2004). Sin embargo, en el Estado de Chile es complejo replicar el proceso reformista brasileño porque la Constitución vigente en su Artículo 19, Disposición 11ª, garantiza la libertad de enseñanza en los siguientes términos:

La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. [...]. Una ley orgánica constitucional [...] establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

(Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2005:8).

El Estado de Chile no tiene vías para exigir reformas curriculares a las universidades y sus programas, ya que gozan de autonomía académica para decidir sobre sus funciones de docencia, investigación, extensión y fijación de planes de estudios con la vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Mineduc, 1990). En otras palabras, el Estado de Chile ha implementado numerosas políticas neoliberales que han limitado su capacidad para regular a las universidades y sus programas académicos (Espinoza y González, 2014), siendo el proceso de acreditación universitaria uno de los pocos mecanismos de control y supervisión que se aplican (Mineduc, 2006).

Al revisar el segundo grupo de resultados del presente estudio, se puede observar que once universidades chilenas imparten formación pedagógico-musical, otras once potencian solo los contenidos musicales en un espacio lectivo exclusivo, trece centros universitarios piensan la música como un ámbito de intervención pedagógica en un espacio lectivo común junto a otras disciplinas artísticas y, por último, tres universidades no incluyen las artes musicales en su programación curricular. Entonces, en Chile existe una multiplicidad de representaciones sobre la asignatura, tal como sucede en otros países occidentales (Herrera *et al.*, 2010; Belletich *et al.*, 2017). La realidad de Brasil se vuelve, por lo tanto, un caso ejemplificador para la comunidad internacional, ya que, tras reconocer la formación especializada para el profesorado generalista en las distintas áreas artísticas que definen las Directrices Curriculares Nacionales, puso fin a la polivalencia que genera la Educación Artística (Figueiredo, 2010).

Así, se determina una tercera implicancia fundada en la relevancia que las universidades chilenas le asignan a la formación pedagógico-musical: la libertad de enseñanza y la autonomía académica influyen en los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias pedagógico-musicales de los estudiantes de PGB.

La relevancia que se asigna a la educación musical en los programas de formación inicial del profesorado generalista hace notar (Tabla 4) que existe una desconexión entre los intereses del Mineduc y las respuestas de las universidades, ya que la mayoría de las carreras no acogen las competencias pedagógico-musicales que demanda el currículo nacional para la instrucción musical en los niveles de educación básica.

Las universidades deben asumir cierto grado de responsabilidad por la implementación de las Bases Curriculares ya que, desde la perspectiva neoliberal, el profesorado que se desenvuelve en los centros escolares son producto de las universidades (Lipman, 1998). Sin embargo, la mayoría de las carreras están centradas

en un enfoque eficientista (Belletich *et al.*, 2016) porque cada año los egresados de PGB responden la prueba INICIA (Mineduc, 2014). Esta prueba se instaura como una estrategia neoliberal para supervisar la formación inicial docente (Ávalos, 2014). Específicamente, en los estudiantes de PGB se miden los conocimientos pedagógicos, las habilidades de comunicación escrita y los conocimientos disciplinarios de las áreas de (EducarChile, 2012): Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En definitiva, la prueba INICIA fomenta la estandarización de la formación inicial docente (Rivero y Hurtado, 2015; Collet-Sabé, 2017), en base a criterios supranacionales (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 2005; Ávalos, 2014).

Las carreras de PGB entonces tenderían a centrar sus modelos pedagógicos hacia las disciplinas evaluadas en la prueba estandarizada de orden nacional INICIA, de modo que las asignaturas vinculantes al enfoque humanístico, como la educación musical, quedan rezagadas en el currículo porque no son relevantes en el escenario neoliberal (Angel-Alvarado y Lira-Cerda, 2017).

El Mineduc muestra entonces síntomas de inconsistencia. Por un lado, el discurso en las Bases Curriculares para la asignatura de música señala al profesorado generalista como protagonista de la formación “integral” de los estudiantes mientras que, por otro lado, las acciones de supervisión de la formación inicial docente están en función del desarrollo competencial en las asignaturas de orden eficientista.

Estos factores institucionales arrojan una cuarta implicancia: Las estrategias de regulación macro-educativas que establece el Mineduc para supervisar la formación inicial docente, influyen en las decisiones curriculares de las carreras de PGB y, por ende, en la implementación de la asignatura de música en las escuelas básicas.

## 5. Conclusiones

La asignatura de música en el contexto chileno de la educación básica está en el marco del currículo obligatorio, con tiempos lectivos exclusivos para desarrollar las competencias musicales ligadas a los tres ejes fundamentales, de modo que la asignatura es comprendida como una experiencia formativa de carácter general o masiva. El profesorado a cargo de impartir la asignatura de música en las escuelas no solo debe poseer competencias musicales, sino que también debe dominar competencias pedagógicas propias de la disciplina, tanto en el orden de la planificación, la didáctica y la evaluación. Por lo tanto, la educación musical que se imparte durante la formación inicial del profesorado generalista debe asegurar la adquisición y desarrollo de las competencias pedagógico-musicales que se requieren para ejercer docencia en los niveles de educación básica.

La relevancia que las universidades chilenas asignan a la asignatura de educación musical estaría en tela de juicio por diversos factores. En primer lugar, el Estado de Chile les ha otorgado constitucionalmente a las universidades el principio de libertad de enseñanza, de modo que cada universidad es libre de definir la manera en que organiza y mantiene sus carreras. Un segundo factor se vincula a la autonomía académica que posee el cuerpo docente de cada carrera, por medio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que le asegura independencia pedagógica al profesorado universitario. Un último factor se refiere a las estrategias de regulación que establece el Mineduc

por medio de pruebas estandarizadas de carácter nacional, ya que la obtención de buenos resultados hace que los planes de estudios tiendan hacia la potenciación de las asignaturas involucradas, en desmedro de las otras.

Este cuestionamiento a la relevancia que se le asigna a la educación musical en los programas de formación inicial del profesorado generalista hace notar que existe una desconexión entre los intereses del Mineduc para la asignatura de música y las respuestas de las universidades, ya que la mayoría de las carreras de PGB no forman las competencias pedagógico-musicales que demanda el Mineduc para la instrucción musical en los niveles de educación básica.

En conclusión, la formación pedagógico-musical que imparten las universidades chilenas acreditadas en sus carreras de PGB, conforme a las Bases Curriculares que establece el Mineduc para la asignatura de música, experimenta una etapa crítica porque la mayoría de las carreras se distribuyen en tres grupos. El primer grupo se centra en formar competencias musicales, pero no pedagógico-musicales. El segundo grupo no informa a través de su documentación oficial si se imparte formación pedagógico-musical o no. Por último, el tercer grupo no forma competencias pedagógico-musicales porque han eliminado la música de sus planes de estudios.

Con estos antecedentes, difícilmente el profesorado generalista asumirá un rol protagónico en el desarrollo integral de los estudiantes de educación básica porque, en términos documentales, las universidades no estarían entregando a sus estudiantes la formación mínima necesaria para asumir protagonismo en el desarrollo integral de niños y niñas. Tomando en cuenta la experiencia brasileña y la teleología de la educación musical chilena, se hace imperioso que las universidades replanteen sus paradigmas formativos y se aproximen hacia la implementación de programas de formación especializada en “educación musical” para el profesorado generalista.

## Referencias bibliográficas

- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R. y Belletich, O. (2018). *Holistic Architecture for Music Education: A proposal for empirical research in educational situations*. Paper presented at 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18), Valencia.
- Angel-Alvarado, R. y Lira-Cerda, P. (2017). Instalaciones y recursos educativos para la educación musical, según la representación social de los estudiantes chilenos. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, 19-31. <https://doi.org/10.7203/LEEME.40.10412>
- Aranda, R., Carrillo, C. y Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: Dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Debates*, 18, 248-278.
- Aróstegui, J. L. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música. *Profesorado*, 14(2), 179-189.
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of Music Education. *Arts education policy review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, XL(Especial 1), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

- Bardone, A. y Gargiulo, C. (2014). *Aprendizaje en las escuelas del siglo XXI: Nota 6, normas y costos*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Belletich, O., Angel-Alvarado, R. y Wilhelmi, M. R. (2017). Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers, and Trainers*, 8(1), 199-213.
- Belletich, O., Wilhelmi, M. R. y Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España: El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 158-170.
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: De los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-21. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p011-021>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: Una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 33, 1-26.
- Collet-Sabé, J. (2017). I do not like what I am becoming but...': transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1253873>
- Comisión Nacional de Acreditación (2014). *Acreditación: Pregrado*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-Pregrado.aspx> (Último acceso: junio, 2018).
- Duarte, J., Juareguiberry, F. y Racimo, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- EducarChile (2012). *Conoce los detalles de la Prueba INICIA 2012*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=216638> (Último acceso: junio, 2018).
- Espinoza, O. y González, L. (2014). El impacto de las políticas neo liberales en el sistema de educación superior chileno. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 1(1), 55-74.
- Figueiredo, S. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *ABEM*, 12(11), 55-61.
- Figueiredo, S. (2010). Educación musical en la escuela brasileña: Aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos. *Estudios pedagógicos*, 64(214), 36-51. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000200005>
- Garvis, S. (2012). Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education*, 30(1), 85-101. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000411>
- Giráldez, A. y Palacios, A. (2016). *Demandas formativas sobre la Educación Artística en Iberoamérica*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <http://www.viu.es/investigacion/informes/otros/demandas-formativas-sobre-la-educacion-artistica-en-iberoamerica/> (Último acceso: junio, 2018).

- Hietanen, L., Roukonen, I., Ruismäki, H. y Enbuska, J. (2016). Student teachers' guided autonomous learning: Challenges and possibilities in music education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.080>
- Hemsey de Gainza, V. (2014). La educación musical en el siglo XXI: Problemáticas contemporáneas. *ABEM*, 19(25), 11-18.
- Herrera, L., Lorenzo-Quiles, O. y Ocaña-Fernández, A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. *Profesorado*, 14(2), 111-126.
- Juntunen, M.J. (2017). National assessment meets teacher autonomy, national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research*, 19(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1077799>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Mayol, A. (2012). *No al lucro*. Santiago: Debate.
- Mineduc (10 de Marzo de 1990). *Ley N°18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Recuperado de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://bcn.cl/1uzde>
- Mineduc (17 de Noviembre de 2006). *Ley N°20.129: Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Recuperado de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://bcn.cl/1vf79>
- Mineduc (19 de Diciembre de 2012). *Decreto N°433: Establece Bases Curriculares para la Educación Básica en las asignaturas que indica*. Recuperado de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://bcn.cl/1v3g1>
- Mineduc. (2013). *Bases Curriculares: Música*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articulos-21315\\_programa.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articulos-21315_programa.pdf)
- Mineduc (2014). *Evaluación INICIA*. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=79](http://portales.mineduc.cl/index.php?id_portal=79)
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia (22 de Septiembre de 2005). *Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile*. Recuperado de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://bcn.cl/1uva9>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*. Montreal, Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2005). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>
- Pitts, S. (2012). *Chances and choices: Exploring the impact of music education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199838752.001.0001>

- Poblete, C. (2017). Formación docente en música en Chile: Una aproximación histórica desde tres universidades. *Educação e Contemporaneidade*, 26(48): 97-109. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n48.p97-109>
- Rivero, R. y Hurtado, C. (2015). Indicadores de resultados de las programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Calidad en la Educación*, 43, 17-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200002>
- Sánchez, P. (2012). *Educación Musical en Cuba: Teoría y práctica educativa*. La Habana: Pueblo y educación.
- Serrano, J., Lera, A. y Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs Maestros especialistas: Claves y discrepancias. *Revista de Educación*, (344), 533-555.
- Sobre las carreras que los institutos profesionales no pueden impartir desde la entrada en vigencia de la Ley N°10.370, Dictamen N°43.184 (Contraloría General de la República de Chile 13 de Junio de 2014). Recuperado de <http://www.contraloria.cl/appinf/LegisJuri%5Cboletinjurisprudencia.nsf/DetalleDictamenBoletin?OpenForm&UNID=4A5F697B8E22C09384257CFA007DCAF>
- Touriñan, J. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación: Educación por la música y educación para la música. *Teoría de la educación*, 22(2), 151-181.

Artículo concluido el 29 de mayo de 2018

Angel-Alvarado, R. (2018). Formación inicial del profesor generalista en Chile: Análisis desde la perspectiva de la educación musical. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 87-101

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.7038>

---

**Rolando Angel-Alvarado**

**Universidad Pública de Navarra**  
rolando.angel.alvarado@gmail.com

Investigador doctoral en la Universidad Pública de Navarra (España), contando con una beca de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT - Chile). Entre sus antecedentes, destaca su participación como estudiante de doctorado visitante en la Academia Sibelius (Finlandia), su rol como presidente en la sesión sobre Educación Musical en la European Conference Educational Research (Dinamarca), su premio como investigador emergente por la European Educational Research Association (Irlanda) y su labor docente en la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación se centran en la gestión educativa para la educación musical, la motivación docente y la didáctica de la música, difundiéndose sus publicaciones en revistas indexadas y conferencias internacionales de prestigio.