

# LOS MODELOS DE ENSEÑANZA MUSICAL EN EUROPA

**Miren A. Zubeldia Echeberria**

Conservatorio Profesional Ataúlfo Argenta, Santander

## **Resumen:**

Este artículo presenta los diferentes modelos de enseñanza musical especializada en las etapas previas al nivel superior (pre-college) en Europa. Describe, así mismo, la formación musical en países cuyos modelos de enseñanza musical son considerados exitosos, tanto desde el punto de vista de las enseñanzas obligatorias generales, como de la formación de su profesorado.

## **Palabras clave:**

Educación musical, aprendizaje musical, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

## **MUSIC EDUCATION SYSTEMS IN EUROPE**

## **Abstract:**

This article presents the different models of specialized musical education in the previous stages at the top level (pre-college) in Europe. It also describes music education in countries whose models of music education are considered successful, both from the point of view of general compulsory education and the training of their teaching staff.

## **Keywords:**

Music education, music learning, European Higher Education Area (EHEA)

**Zubeldia Echeberria, Miren A.** "Los modelos de enseñanza musical en Europa". *Música Oral del Sur*, n. 14, pp. 261-282, 2017, ISSN 1138-857

**Fecha de recepción:** 25-4-2017    **Fecha de aceptación:** 30-10-2017

## INTRODUCCIÓN

Gracias a numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas sabemos que la formación musical mejora las habilidades de razonamiento espacial (Hurwitz y col., 1975)<sup>1</sup> y que hay una relación positiva entre la formación musical con respecto a la lectura (Anvari y col., 2002; Butzlaff, 2000; Douglas y Willatts, 1994), a la realización de pruebas matemáticas (Cheek y Smith, 1999) o a la memoria verbal (Chan y col., 1998; Ho y col., 2003)<sup>2</sup>.

La aparición de la tecnología que permite ver imágenes del cerebro ha mejorado la comprensión de cómo se desarrolla el cerebro de un individuo. Los estudios con imágenes cerebrales sugieren que las diferentes cantidades y tipos de inputs pueden alterar la estructura y la actividad cortical (Rauscher, 2009). Específicamente, cada vez más investigaciones apuntan que la formación musical temprana - anterior aproximadamente a los 7 años - influye en el cerebro, la percepción, y la cognición, o que produce alteraciones funcionales y/o estructurales en el cerebro que son relevantes para la cognición (Amunts y col., 1997; Elbert y col., 1995; Pantev y col., 1998; Schlaug y col., 1995).

A los múltiples aspectos positivos que se relacionan con la formación musical, hay que añadir el gran interés que ha suscitado en las últimas décadas la relación entre la música, la salud y el bienestar psicológico. En línea con esta tendencia se han producido avances considerables en la calidad y cantidad de las investigaciones que indagan sobre las formas en que se relacionan música, salud y bienestar (MacDonald y col., 2012). Esta área de investigación de la música y la salud se ha abordado desde múltiples perspectivas, tales como, la que recalca la capacidad musical para provocar respuestas emocionales intensas en los oyentes como componente clave en relación a la salud y el bienestar (Västfjäll y col., 2012); la perspectiva de los efectos psicológicos beneficiosos que produce cantar en grupo (Clift, 2012); el enfoque neurológico (Altenmüller y Schlaug, 2012; Koelsch y Stegemann, 2012); el cultural (Elliot y Silvermann, 2012); o el de la musicoterapia (Trondalen y Ole Bonde, 2012).

Son por tanto cada vez más las aportaciones que señalan los innumerables beneficios de la música, aunque se produce la paradoja de que es más necesario que nunca recurrir a ellas

---

<sup>1</sup>Tras la investigación llevada a cabo por Irwing Hurwitz y sus colaboradores, han sido numerosos los estudios que han encontrado mejoría en las habilidades espaciales de los niños tras recibir instrucción musical (Bilhartz y col., 2000; Costa-Giomi, 1999; Graziano y col., 1999; Gromko y Poorman, 1998; Orsmond y Miller, 1999; Rauscher, 2002; Rauscher y Zupan, 2000; Zafranas, 2004).

<sup>2</sup>Varios de los estudios mencionados son correlacionales, por lo tanto no demuestran una causalidad sino una relación entre las variables.

para defender la posición de la música en la educación. Independientemente de las mejoras que la instrucción musical pueda causar en otras materias, la formación musical es importante por sí misma y debería de constituir un derecho universal.

Es destacable que una de las 8 competencias clave necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida - Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo - sea la “expresión y conciencia cultural”<sup>3</sup>, lo cual refleja la creciente relevancia de la educación musical y cultural en general (Rodríguez-Quiles, 2010). Se considera que estas competencias clave deberían ser poseídas por cada ciudadano europeo para ser capaz de funcionar en una sociedad basada en el conocimiento. Si el parlamento europeo reconoce la competencia artística como básica, la enseñanza musical - junto con las demás expresiones artísticas - debería estar garantizada por las leyes y curriculums de los diferentes estados para todos sus ciudadanos. En los puntos segundo y tercero de este artículo se tratará de dar respuesta respectivamente a las siguientes interrogantes:

¿Tienen todos los ciudadanos europeos las mismas oportunidades en su formación musical?

¿Cuáles son las características de los modelos de enseñanza musical más exitosos de Europa?

## LA FORMACIÓN MUSICAL PREVIA AL NIVEL SUPERIOR

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha creado la necesidad de unificar criterios, y ha generado estudios siguiendo las de líneas de los acuerdos de Bolonia<sup>4</sup>, Lisboa<sup>5</sup> y abordando la investigación en el área de la música. Estos estudios, enmarcados dentro del proyecto Polifonía, nos permiten conocer y comparar los diferentes modelos de enseñanza musical en Europa<sup>6</sup>. El proyecto Polifonía está considerado como el mayor proyecto Europeo en educación musical superior hasta hoy día, y está apoyado por el programa red ERASMUS de la Unión Europea. El proyecto se ha llevado a cabo en tres ciclos de trabajo (2004-2007, 2007-2010 y 2011-2014)<sup>7</sup>. Aunque en

---

<sup>3</sup>Los textos relacionados con las leyes sobre competencias básicas pueden consultarse en la siguiente dirección:

[http://eur-lex.europa.eu/search.html?qid=1472581239840&text=key%20competences%20to%20lifelonglearning&scope=EURLEX&type=quick&lang=en&DTS\\_DOM=EU\\_LAW](http://eur-lex.europa.eu/search.html?qid=1472581239840&text=key%20competences%20to%20lifelonglearning&scope=EURLEX&type=quick&lang=en&DTS_DOM=EU_LAW)(acceso: 30.08.16)

<sup>4</sup>En la Conferencia de Bolonia (1999) todos los estados se comprometieron a coordinar las políticas educativas para conseguir la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior y su promoción mundial.

<sup>5</sup>En el Consejo Europeo de Lisboa (2000) se incluyen elementos clave como el desarrollo de una educación y formación permanente para todos.

<sup>6</sup>Este artículo recoge las principales conclusiones y recomendaciones de los informes Polifonía. La información facilitada está resumida y reestructurada, por lo que se recomienda la consulta de las fuentes originales de fácil acceso en la red: <http://www.aec-music.eu/polifonia>

<sup>7</sup>En este texto se ofrecen los datos derivados de las dos primeras fases del proyecto.

un principio Polifonía se centraba en la educación superior, gran parte de sus informes se dedicaron a analizar los niveles previos para conocer los diferentes modelos de enseñanza musical en Europa. Una de las cuestiones principales a las cuales se pretendía dar respuesta era ¿dónde y cómo se preparan los estudiantes para acceder a la educación musical superior en los diferentes países de Europa?

Según el informe, se consideraba importante responder a esta cuestión porque, en primer lugar, en algunos países los gobiernos han estado descuidando este periodo de formación por concentrarse en los niveles de estudio superiores, es decir, en el desarrollo del proceso de Bolonia, y particularmente en la implementación de la estructura en tres ciclos (Grado/Máster/Doctorado). En segundo lugar, porque la posición de la música en la educación general obligatoria, primaria y secundaria, se está debilitando en varios países europeos. Ambos casos constituyen claros ejemplos de falta de comprensión sobre lo importante que es tener un modelo educativo musical previo al superior bien desarrollado (Polifonía Pre-college Working Group, 2007).

A través del análisis de los diferentes informes del Proyecto Polifonía se esbozará una descripción de la formación musical previa al nivel superior en Europa y se tratará de responder a la primera interrogante.

### **¿Tienen todos los ciudadanos Europeos las mismas oportunidades en su formación musical?**

El rasgo principal de la educación musical en la Europa convergente, es precisamente su diversidad. Y ésta se refleja a todos los niveles educativos musicales, tanto en el sistema de enseñanza obligatoria general como en la formación para los futuros maestros de música (Figueireido y col., 2015) y en la educación musical especializada inicial, intermedia, o superior (Polifonía Working Group, 2007, 2010). La diversidad se produce en relación a las leyes nacionales sobre educación musical, los planes de estudio de la materia, y en los tipos de instituciones responsables de impartir la educación musical. Las discrepancias se observan fundamentalmente entre los países, pero también en el seno de algunos países formados por estados o comunidades. Por último, existen divergencias importantes en la terminología.<sup>8</sup>

Para mostrar una panorámica general del diverso paisaje europeo y dar respuesta a la interrogante planteada se exponen algunos resultados del grupo Polifonía derivados de dos proyectos conjuntos: el primero, el llevado a cabo junto con la Asociación Europea de Escuelas de Música (European Music School Union), la EMU; y el segundo, el realizado en

---

<sup>8</sup>Tanto conservatorio como escuela de música son términos globales aplicables a una gran diversidad de instituciones y sistemas diferentes. Por ejemplo el uso internacional del término escuela de música, hace referencia a instituciones de educación musical superior. Otra de sus acepciones se refiere a los centros que están principalmente orientados a la formación musical amateur, o a centros que ofrecen formación tanto profesional como amateur.

colaboración con La Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y Escuelas Superiores de Música, la AEC. Finalmente, antes de mostrar las conclusiones, se describirán a grandes rasgos las pruebas de admisión de los centros de enseñanza superior de música en Europa.

### **Las escuelas de música en los diferentes países de Europa**

En el proyecto conjunto del grupo de trabajo Polifonía y la EMU, se recabó información a través de un cuestionario respondido por las Escuelas de Música afiliadas a esta asociación Europea. Hay que puntualizar que las escuelas especialmente centradas en formar a los alumnos para ingresar en las instituciones de educación musical superior a menudo no están representadas en la EMU, y por tanto tampoco lo están en la siguiente información.

El cuestionario sobre las Escuelas de Música (EEMM) comprendía 22 ítems con cuestiones relativas a la legislación, el alumnado, el profesorado, y la formación de las escuelas de música. El análisis de las respuestas al cuestionario revelaba la trascendencia de los siguientes 4 ítems, por ser los que mostraban las diferencias más significativas entre los diferentes países:

*¿Tiene su país una ley de EEMM?*

*¿Existe un currículo para la educación musical establecido oficialmente a nivel nacional?*

*¿Hay algún sistema de control de calidad en su país, en relación a las EEMM?*

*¿Siente que la educación de las EEMM en su país proporciona a los alumnos las habilidades y el conocimiento suficiente para continuar sus estudios en la educación superior?*

### **Los retos de las EEMM en Europa**

Los desafíos a los que se enfrentan las EEMM se señalaban en el informe Polifonía con las siguientes observaciones generales<sup>9</sup> (Tchernoff, p: 46-47):

La situación de las EEMM es difícil, por operar en un territorio limítrofe donde se juntan la cultura y la educación. Estos centros a menudo ofrecen formación musical tanto a músicos aficionados como a jóvenes que se preparan para la educación musical superior. Sin embargo escoger donde poner más atención o cuál de los dos primar no es fácil, puesto que se espera que las escuelas de música sirvan a un amplio rango de alumnado. En todo caso, si las escuelas de música quieren seguir atendiendo a un alumnado tan amplio, es imprescindible que se adecúe la financiación económica. Muchos representantes de las EEMM informaron que debido a la situación económica y a los continuos recortes de presupuesto se enfrentaban a serias dificultades para seguir aportando lo necesario a los alumnos que querían prepararse para la educación musical superior.

---

<sup>9</sup>Se han seleccionado tres de las observaciones generales del texto original por representar los principales desafíos.

Una segunda observación resaltaba la importancia de realizar un seguimiento de los resultados de estos centros y la inexistencia del mismo. El documento señalaba, que sería interesante saber cuántos de los estudiantes de las escuelas de música continúan de hecho sus estudios en la educación superior y en consecuencia evaluar el papel de las escuelas de música en la formación previa al nivel superior. Sin embargo, estas conclusiones no se pueden sacar, ya que no existen estadísticas al respecto. No es habitual que las escuelas de música ni los conservatorios hagan un seguimiento o mantengan un registro a nivel estadístico del número de estudiantes que continúan sus estudios en el nivel profesional.

Otra de las consideraciones generales recalca la importancia de mantener un diálogo constante - entre las escuelas de música y los centros de formación superior - sobre las necesidades o requisitos que deben cumplir los futuros profesores de las escuelas de música. Las escuelas de música son importantes empleadores de los futuros graduados de música. Por eso, es importante recoger información sobre las competencias y titulaciones que buscan las escuelas de música en los nuevos profesores, y supervisar si realmente la educación superior está ofreciendo este tipo de formación. Aunque este tema está estrechamente conectado a las legislaciones de cada país, es fundamental comparar cómo se está tratando en los diferentes países europeos, en relación a la cada vez mayor movilidad de los profesionales en Europa. El reconocimiento de los títulos de profesor es un aspecto primordial al que hay que dirigirse desde un ángulo nacional y europeo.

### **Recomendaciones del informe Polifonía sobre las EEMM en Europa**

El cuestionario que se pasó a las escuelas de música pretendía establecer si los alumnos de estas instituciones estaban siendo preparados para continuar sus estudios en la educación musical superior. Las siguientes recomendaciones fueron propuestas a partir de los resultados del cuestionario:

Los países con una ley de escuelas de música poseen generalmente un sistema de control de calidad y mantienen un seguimiento del progreso de los alumnos. Por tanto, la evaluación y la reflexión se consideran herramientas importantes para preservar el nivel de una escuela de música.

Una segunda recomendación subrayaba la importancia de tener una ley de escuelas de música y un currículo nacional, ya que estos proporcionan a los alumnos las herramientas para continuar los estudios superiores. Por el contrario, no tener un plan de estudios nacional carga de responsabilidad a los profesores y a las escuelas de música, y deja en entredicho el principio de igualdad de oportunidades.

Por último, el informe recalca la importancia de mantener relaciones entre las escuelas de música y las instituciones de nivel superior. Sorprendentemente, la mayoría de las EEMM declararon no tener tales vínculos, pero al mismo tiempo, pensaban que preparaban a los alumnos de forma adecuada para alcanzar el nivel profesional. Por tanto, o bien esas

conexiones formales no son realmente necesarias o existen a otro nivel más informal, por ejemplo con profesores que son activos a ambos niveles de educación.

### **La formación musical especializada *pre-college*<sup>10</sup> en Europa**

En relación al segundo proyecto de recogida de datos llevado a cabo en colaboración con La Asociación Europea de Conservatorios (AEC), en este artículo se selecciona la información que trataba de dar respuesta a las siguientes cuestiones: a) ¿dónde y cómo se preparan los estudiantes para acceder a la educación musical superior en los diferentes países de Europa?, b) ¿qué tipo de procesos de admisión y estándares existen? y, c) ¿están estos conectados o son compatibles con los resultados de aprendizaje de los ciclos anteriores?

### **Modelos de instituciones previas al ingreso en el nivel superior de música en Europa**

Una de las mayores dificultades a la hora de organizar toda la información recopilada<sup>11</sup> fue la variedad de instituciones existentes y la diversidad en sus denominaciones.

Consecuentemente, para abarcar la mayor parte de ellas, los autores del proyecto optaron por clasificar y definir los diferentes tipos de instituciones en las categorías que se muestran en la siguiente figura:

<b><i>Clasificación de los diferentes tipos de educación pre-college en Europa</i></b>
<i>Escuelas de música generales:</i> Instituciones independientes para la educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, que ofrecen educación musical a estudiantes de todas las edades y niveles. Existen tanto escuelas financiadas por gobiernos como escuelas de música privadas. El equivalente en España sería el modelo de Escuela de Música.
<i>Escuelas de música especializadas:</i> Instituciones independientes para la educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, que ofrecen un currículo especial para preparar a los estudiantes hacia su formación musical profesional. En España los Conservatorios Elementales y Profesionales representan esta categoría.
<i>Instituciones de educación secundaria obligatoria con especialización en música A:</i> Colegios de secundaria que ofrecen educación general con una especialización en educación musical (por ejemplo, las Musikgymnasia de Alemania, o los centros integrados de España).

<sup>10</sup>Este término se refiere a la formación musical especializada que es previa al nivel superior.

<sup>11</sup>La información se recopiló a través de las visitas a varios centros superiores de Europa.

<i>Instituciones de educación secundaria obligatoria con especialización en música B:</i> Colegios de secundaria que ofrecen educación musical en un nivel avanzado incluyendo la educación general. Por ejemplo, los conservatorios de la República Checa.
<i>Instituciones de educación secundaria obligatoria con especialización en música C:</i> Colegios de secundaria que ofrecen educación musical en un nivel avanzado sin incluir la educación general.
<i>Los departamentos junior de los centros superiores:</i> son algunas instituciones superiores para la educación musical que ofrecen clases preparatorias a los alumnos para poder acceder a esos mismos centros.
<i>Las clases particulares.</i>

*Figura 1:* Clasificación de los diferentes centros de educación musical *pre-college* en Europa y algunos ejemplos de sus equivalentes.

Según los datos recabados en el estudio de Polifonía, la conclusión más importante es que aproximadamente 9 de cada 10 estudiantes habían recibido algún tipo de educación institucional en el nivel previo al superior, lo cual se interpreta como una prueba de la efectividad de la educación musical estructurada en este nivel. De todos aquellos estudiantes que habían recibido su formación en alguna institución, la mayoría lo había hecho en las escuelas de música generales o escuelas de música especializadas, es decir, fuera del sistema obligatorio de enseñanza secundaria. El resto de estudiantes habían recibido su formación a través de profesores particulares<sup>12</sup>.

### **Descripción de los diferentes modelos de enseñanza musical previa al nivel superior en Europa**

Los datos recogidos en el estudio de Polifonía junto con la AEC<sup>13</sup> mostraban que, además de las escuelas de música generales y las escuelas de música especializadas, coexisten diferentes modelos de educación musical igualmente válidos en Europa:

El estudio reveló que tanto los centros de secundaria como los departamentos junior de los conservatorios europeos desempeñaban un papel importante en la formación *pre-college*.

<sup>12</sup>La formación a través de las clases particulares se daba principalmente en Alemania, Suiza, y Gran Bretaña.

<sup>13</sup>Los datos presentados en este artículo están disponibles en el siguiente enlace:  
<http://www.aec-music.eu/polifonia>

Sin embargo, es preciso señalar que en los países donde el sistema de educación musical previo al superior está bien desarrollado (por ejemplo en los países de Europa central como Alemania, Austria, Hungría, Chequia), las instituciones de nivel superior no tienen estos departamentos junior, ya que confían en la preparación que se da en los niveles educativos inferiores. Por el contrario, en los países donde las escuelas de música están principalmente orientadas a la educación musical para aficionados o amateurs y no tanto a la preparación para la formación profesional, existen más departamentos junior en los conservatorios. Un problema en relación a estos departamentos junior o clases preparatorias es que a menudo no están financiados por los gobiernos, ya que el presupuesto se destina exclusivamente a los niveles de educación superior.

En cuanto a los centros integrados, se constató que funcionan en varios países europeos (por ejemplo los Musikgymnasia en Alemania o los conservatorios en la república Checa) y que combinan de forma eficaz la educación musical con la educación general. Se tratan generalmente de instituciones de educación secundaria con especialización en música, y a menudo están afiliadas a instituciones de educación musical superior, actuando a veces como colegios internos. La ventaja de los centros integrados reside en que ofrecen una educación musical de nivel avanzado junto con la escolarización general, dejando la opción de que los alumnos escojan al final si quieren continuar con los estudios superiores de música o quieren especializarse en otras materias. Es decir, la titulación que consiguen les facilita el acceso a estudios de nivel superior en general. Por tanto en el caso de los alumnos que continúan sus estudios en otras áreas se puede decir que ni pierden tiempo ni oportunidades<sup>14</sup>.

Otro modelo identificado fue el que incorpora la educación musical continua en los países del sur de Europa. En estos países, se dan instituciones que proporcionan educación musical desde los niveles de iniciación hasta el nivel profesional dentro de un programa y de una institución. En los niveles iniciales los estudiantes simultanean sus estudios musicales en estas instituciones con la educación general - primaria y secundaria - de los colegios. Este plan se mantiene sólido en el sistema Francés de Conservatorios regionales, pero se encuentra en peligro en Italia, donde la reforma de los Conservatorios dentro de la estructura Grado/Máster del proceso de Bolonia ha conducido a una situación difusa de los niveles elementales e intermedios de los conservatorios.

El informe mostraba que en algunos países existen sistemas que son desarrollados como un esfuerzo colaborativo de las escuelas de música, instituciones de nivel superior y gobiernos locales. Un ejemplo bien desarrollado de este procedimiento se halla en Dinamarca.

Por último, otro modelo de enseñanza musical interesante es el que se ubica principalmente en los países centroeuropeos. En algunos de estos países los alumnos asisten a instituciones

---

<sup>14</sup>Tal y como señala el informe Polifonía, este modelo es fiel a la filosofía de que la educación musical puede ser fundamental en el desarrollo de varias habilidades valiosas para otras profesiones así como para la vida diaria.

de educación musical especializada de un alto nivel profesional, pero que no tienen el estatus de educación musical superior y por tanto funcionan a un nivel de educación secundaria. La ventaja de esta organización es que ofrece una clara continuidad de la educación musical durante los niveles de educación secundaria y superior.

### **Procesos de admisión en los centros superiores de música de Europa**

En el informe Polifonía se evidenció la existencia de grandes similitudes en los exámenes de ingreso y estándares de las instituciones de los países europeos. Todas ellas llevan a cabo audiciones, y las habilidades que se consideran más importantes son la expresión artística (valorando las habilidades técnicas), las habilidades auditivas, y el conocimiento de los distintos estilos musicales. La improvisación y la interpretación en conjunto reciben un menor peso, aunque esta situación podría cambiar en el futuro cuando los músicos necesiten desarrollar la habilidad de tocar diferentes géneros y cruzar estilos. Dentro de la categoría “Conocimientos teóricos”, las habilidades auditivas son las que se examinan más frecuentemente. El análisis musical también se evalúa a menudo, siendo 4 de cada 5 conservatorios los que realizan pruebas de teoría musical.

Otro de los requisitos importantes de admisión es la entrevista al aspirante. Desde cuatro de cada cinco instituciones se respondió que entrevistaban a los candidatos.

Todos los centros admitían alumnos extranjeros, pero la mayor limitación para aquellos que quisieran entrar como estudiantes a tiempo completo era el conocimiento del idioma.

Aproximadamente 4 de cada 5 instituciones imponían límites de edad tanto mínima como máxima y la exigencia más mencionada era el diploma de secundaria, aunque no se especificaba si se refería a la educación musical o general. La mayoría de las instituciones eran bastante rigurosas en sus exámenes de ingreso y no hacían excepciones en este proceso. Las únicas excepciones se producían para asistir a los alumnos que provenían de países lejanos dándoles la opción de mandar un CD o vídeo.

### **La necesaria conexión entre los diferentes niveles de estudios musicales**

Se ha mencionado al inicio que el proyecto Polifonía en su primer ciclo de trabajo, desde 2004 a 2007, optó por centrarse en los niveles de estudio previos al superior - nivel *pre-college* - por considerarlo prioritario. Los motivos de esta decisión se basaban, por un lado, en el carácter continuo de la formación musical que exige comenzar los estudios a una edad temprana, así como en la necesidad de unas buenas conexiones entre los diferentes niveles de estudio e instituciones. Otro motivo importante era el hecho constatado del retroceso que estaba sufriendo la música en los niveles previos a la etapa superior, incluyendo la enseñanza general obligatoria en varios países de Europa.

Una aportación fundamental del grupo de trabajo *pre-college* (Polifonía Pre-college Working Group, 2007, pp: 22-26) fue la creación de un vínculo entre las competencias y

resultados de aprendizaje de los estudios superiores de música<sup>15</sup> con respecto a los niveles previos de estudio. Para ello, se formularon una serie de resultados de aprendizaje que pudieran ser utilizados por las instituciones de niveles previos al superior. El objetivo era que pudieran ser empleados para preparar a los estudiantes en el acceso a la educación superior y que al mismo tiempo estuvieran conectados con los resultados de aprendizaje del primer ciclo de estudios superiores. La contribución fue la siguiente<sup>16</sup>:

1. Resultados de aprendizaje basados en habilidades prácticas: *habilidades y expresión artística; habilidades de repertorio; habilidades de conjunto; habilidades de estudio y ensayo; habilidades de lectura y escritura; habilidades auditivas, creativas y recreativas; habilidades verbales; habilidades de interpretación en público; habilidades verbales y; habilidades de improvisación.*
2. Resultados de aprendizaje basados en habilidades teóricas: *conocimiento y comprensión del repertorio y del material musical y; conocimiento y comprensión del contexto.*
3. Resultados de aprendizaje generales: *independencia; comprensión psicológica; conciencia crítica y; habilidades comunicativas.*

### **¿Cuáles son las características de un buen sistema de enseñanza musical?**

La principal conclusión que se deriva de toda la recolección de información facilitada es que los estudiantes están mejor preparados para realizar los estudios superiores de música cuando hay un sistema o plan de estudios estructurado con estrechas conexiones entre las instituciones de educación musical de nivel intermedio y las instituciones de nivel superior.

Es por tanto imprescindible, contar con un sistema bien articulado de educación musical en la etapa previa al nivel superior para toda Europa, ya que de esta forma se garantiza la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos europeos. Sin una buena base, la educación musical superior no será capaz de desarrollarse más allá, ni siquiera de sostener su nivel actual de calidad, ni de mantener un papel activo en el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, que es el objetivo final del proceso de Bolonia.

Las conclusiones generales (Polifonía Pre-college Working Group 2007, p: 27) de la documentación de Polifonía y AEC sobre la educación musical de la etapa *pre-college*, derivadas de una información más amplia que la detallada en este artículo, podrían constituir algunas de las características importantes que un buen modelo nacional de enseñanza musical debe tener en cuenta:

---

<sup>15</sup>Los ciclos 1º, 2º y 3º de los estudios superiores de música equivalen en los países europeos al Grado, Máster y Doctorado.

<sup>16</sup>En el informe citado se puede consultar el contenido más detallado de cada uno de los resultados de aprendizaje.

1. Los estudios musicales se deben de comenzar a una edad temprana, especialmente para quienes pretendan ser músicos profesionales (Werner, 2007);
2. la formación musical se desarrolla como un proceso continuo, se prolonga durante bastantes años, y puede continuar a lo largo de toda la vida. La fase *pre-college* debe ser reconocida como una fase específica en la educación musical;
3. la educación musical en las etapas elemental y media (etapa *pre-college*) tiene que estar bien estructurada para proporcionar solvencia al alumno que inicie los estudios superiores; y
4. tiene que procurar conexiones estrechas entre las diferentes instituciones que imparten las enseñanzas musicales y entre los distintos niveles, además de un currículum continuo;
5. los procesos de admisión de las instituciones superiores deben estar conscientemente relacionados y ser compatibles con los resultados de aprendizaje del primer y segundo ciclo de estudios superiores.
6. el estudio de la música es un derecho de cada ciudadano y no un privilegio reservado para unos pocos individuos dotados de un talento “especial”. Por ello, se debe considerar la etapa de educación musical previa al nivel superior como muy valiosa para la formación de músicos aficionados.

A partir del análisis de estos seis puntos a través de los diferentes países europeos, aflorarían las diferencias más relevantes que caracterizan a los diferentes modelos educativos musicales. Lo que a su vez nos permitiría responder a la siguiente cuestión: ¿tienen realmente todos los ciudadanos Europeos las mismas oportunidades en la formación musical previa a la etapa superior, independientemente del país en el que vivan?

Aunque la formación musical es reconocida ampliamente como valiosa, parece ser que su estatus en la formación especializada elemental e intermedia no siempre está asegurada, y difiere según el país europeo en el que centremos nuestra atención. En la siguiente parte se aborda el tratamiento de la música en la educación general obligatoria en los países con modelos de enseñanza musical exitosos.

## **MODELOS DE ENSEÑANZA MUSICAL RECONOCIDOS: ALEMANIA Y FINLANDIA**

En esta sección se pretende contestar a la interrogante planteada al inicio: “¿Cuáles son las características de los modelos de enseñanza musical más exitosos de Europa?” Para ello, se ha centrado el foco en el sistema de enseñanza obligatorio general y en la formación del profesorado de música para los colegios e institutos. Por cuestiones de espacio era obligatorio limitar el número de países, y por ello - aunque puntualmente se ofrecen comparaciones con otros países - se han escogido Alemania y Finlandia como ejemplos de buenas prácticas en la educación obligatoria.

### **Rasgos generales de los sistemas educativos obligatorios en Alemania y Finlandia**

Tanto en Alemania como en Finlandia, los sucesivos gobiernos han apostado por una educación musical accesible para el conjunto de la ciudadanía. Estos países aseguran mediante sus leyes una formación de calidad para los futuros maestros y profesores especialistas, para cuyo acceso se exige una fuerte selección.

#### **Alemania**

En Alemania, la música ha estado firmemente establecida como materia en todos los colegios desde la mitad del siglo XIX. Los colegios están adecuadamente equipados; el profesorado está bien considerado; y existe un gran número de fundaciones privadas que ofrecen a menudo programas especiales de música dirigidos a niños de familias de clase trabajadora. A pesar de los cambios drásticos que las instituciones culturales sufrieron tras la reunificación alemana de 1989/90, hoy día existen todavía 132 orquestas sinfónicas, la mayoría de las cuales llevan a cabo programas educativos de algún tipo para escuelas. Además, hay casi 1000 escuelas de música públicas que ofrecen formación instrumental y agrupaciones musicales para los niños desde nivel pre-escolar hasta adultos o incluso para personas mayores. Por tanto, es justo afirmar que la infraestructura para la educación musical está bien desarrollada en Alemania (Lehmann-Wermser, 2015, p: 219-220).

Para poder entender la formación musical en el sistema educativo obligatorio en Alemania, es conveniente conocer previamente cómo se organiza ésta a nivel general. El sistema tiene sus raíces en el siglo XIX, y desde sus principios ha dividido los alumnos entre los que acuden al “Gymnasium” para proseguir con la educación superior y los que reciben una educación más básica y encaminada a formaciones profesionales. Este sistema ha ido incorporando modificaciones y si bien hasta los años 1960 el acceso a los Gymnasium había estado restringido a alrededor del 10% de la población, hoy día es aproximadamente un tercio de los estudiantes los que acuden a los Gymnasium, y las cifras van subiendo especialmente en las grandes ciudades. La posibilidad de cambiarse de un tipo de colegio a otro también se ha ampliado durante las últimas 4 décadas (Lehmann-Wermser, 2015, pp: 220-222).

#### **Finlandia**

En Finlandia el sistema educativo está dirigido y controlado totalmente por el Estado. Este país de cinco millones y medio de habitantes, proporciona educación gratuita para todos desde la educación básica hasta la universidad. La preparación de los profesores de música se debe examinar como una parte de un gran proyecto de política educativa a escala nacional cuyo objetivo es mejorar la educación.

La educación musical formal en Finlandia tiene lugar en dos escenarios: por un lado en la educación general obligatoria, desde los 7 años hasta los 16, durante la cual la educación musical es obligatoria; y por otro lado en las escuelas de música, donde se ofrecen estudios musicales extracurriculares para estudiantes de diferentes edades. La enseñanza en ambos

contextos se basa en la idea de que cada niño tiene derecho a recibir una educación musical de calidad, sin importar si vive en un área rural o en una gran ciudad, o cuál es el estatus socioeconómico familiar. Actualmente casi todos los niños finlandeses reciben una educación musical antes de comenzar la educación general obligatoria, ya que la mayoría de las escuelas de música ofrecen una oferta educativa amplia desde la primera infancia hasta la edad adulta.<sup>17</sup>

La red nacional pública de escuelas de música en Finlandia se estableció en la década de 1950 y se expandió a lo largo de todo el territorio en la década siguiente, de forma que actualmente abarca todo el territorio. Esta red incluye a unos 60.000 estudiantes repartidos en 90 escuelas de música, y alrededor del 80% de los gastos anuales se cubren entre las subvenciones del estado y las financiaciones de los gobiernos locales. Además de esta red, coexisten una gran cantidad de escuelas de música que no están financiadas por el estado (Westerlund y Juntunen, 2015, pp: 195-201).

### **Evolución, dificultades y retos de los sistemas educativos obligatorios en Alemania y Finlandia**

Durante los últimos 20 años se han venido produciendo algunas transformaciones destacables en la enseñanza musical del sistema educativo obligatorio en varios países europeos. Como se verá a continuación, ni Alemania ni Finlandia han sido ajenos a estos cambios.

#### **Evolución de la enseñanza musical en las aulas**

Apoyados por los informes de neurocientíficos sobre la importancia de aprender música a través de la experiencia musical, los profesores conceden cada vez una mayor importancia a las actividades musicales, o a la práctica frente a la teoría.

Por otro lado, cada vez es más frecuente la utilización de la música popular en las clases de música. La corriente principal en la música popular está dominada por la música Anglo-Americana, lejos de la tradición de los alumnos alemanes e inmigrantes de las aulas. Aquí ha surgido una nueva división: mientras que en los Gymnasium se sigue enseñando la música como arte (por ejemplo, interpretando a Bach y a Beethoven), en los demás tipos de colegios se dedica la mayor parte del tiempo a arreglos fáciles de las melodías actuales más exitosas. La introducción de la música popular en las aulas es un movimiento que proviene de Suecia y afecta cada vez a más países europeos, entre otros a Finlandia. En este país, existe un debate sobre el tipo de música que se debe enseñar en los colegios en relación a la cada vez mayor tendencia de los profesores a utilizar música popular en las aulas (Westerlund y Juntunen, 2015).

---

<sup>17</sup>La mayor parte de las escuelas de música ofrecen educación musical para grupos de madres embarazadas, bebés con sus padres, familias enteras, ciudadanos adultos, y mayores. La iglesia y varias organizaciones sociales también proporcionan educación musical temprana.

### **El estatus de la música en la educación general obligatoria**

En Alemania, se está produciendo actualmente un debate sobre la importancia que se debe de conceder a la música en las aulas. La polémica ha sido provocada por procesos globales de los países industrializados. Algunos destacados investigadores y profesionales defienden que la asignatura de música debe contrarrestar el peso o la presión de las materias troncales. En consecuencia, aunque se exigen estándares altos para ser profesor, aunque existe un apoyo por parte de los legisladores o la administración, y hay una vida cultural rica, a menudo se produce una frustración en la práctica diaria de la enseñanza musical en los colegios por la deficiente conceptualización de los objetivos musicales. Esta insuficiencia en la conceptualización es debida a la falta de estándares nacionales para la música (Lehmann-Wermser, 2015).

### **Dificultades y nuevos retos: desempleo e inmigración**

En relación a los nuevos problemas a los que se enfrenta el sistema educativo alemán y que afecta de forma indirecta a la educación musical de los centros de enseñanza (Lehmann-Wermser, 2015), hay que destacar el desempleo y la inmigración.

Alemania ha experimentado en los últimos años un incremento del número de niños procedentes de familias de desempleados de larga duración, y un aumento del número de niños cuyas familias no tienen como lengua materna el alemán. En el segundo caso, la población se distribuye de forma desigual en los diferentes tipos de colegios Alemanes: mientras que sólo un 4,4% de los alumnos que se gradúan en los Gymnasium son de nacionalidad extranjera, el 18,7 % de los que abandonan sus estudios - estudiantes sin ningún diploma escolar - son extranjeros. Ambos problemas afectan de forma indirecta a la educación musical.

Finlandia comparte con Alemania el reto de cómo afrontar la inmigración en las aulas. Sin embargo, en el primer país, tanto los colegios como los departamentos de formación de profesorado han reaccionado rápidamente ante la creciente inmigración. Las políticas actuales recomiendan que estos departamentos de formación ofrezcan más clases relacionadas con temas multiculturales y competencias sobre cómo interactuar con estudiantes que se tienen que adaptar a otra sociedad (Westerlund y Juntunen, 2015).

### **Necesidad de profesorado cualificado**

En este momento Alemania afronta retos a los que deberá dar respuesta en los próximos años. Es junto con Italia el país con la población de profesorado de mayor edad, casi la mitad de este colectivo tiene más de 50 años. Existe por tanto una grave falta de profesorado cualificado (Lehmann-Wermser, 2015). En Finlandia igualmente, hay una creciente demanda de especialistas en educación musical aunque los motivos se deben al cambio – y ampliación - en la concepción de los objetivos de las escuelas de música: en la década de 1970 se puso el foco en la formación de futuros profesionales, mientras que hoy día las escuelas de música han comenzado a reconsiderar su papel y están más preocupadas

por el aprendizaje a lo largo de toda la vida y por las variadas demandas de la amplia población (Westerlund y Juntunen, 2015, p: 202).

### **La formación de los futuros profesores de música en Alemania y Finlandia**

Las enseñanzas generales obligatorias son las garantes de que todos los niños reciban una educación musical, y la calidad de ésta estará determinada en buena medida por la formación de los profesores encargados de impartirla. En este aspecto, tanto Finlandia como Alemania comparten una apuesta incondicional por el maestro o profesor especialista de música. En ambos países los aspirantes a profesores de música de colegios e institutos tienen que superar arduos procesos de selección previa para acceder a los estudios de profesor de música. Otra de las características que comparten es el equilibrio entre la teoría, la interpretación y la pedagogía en sus planes de estudio.

### **La formación del profesorado especialista de música en Alemania**

En Alemania, un profesor de música en la enseñanza obligatoria necesita formarse durante 5 años y, si aspira a trabajar en un centro público, requerirá otros 18-24 meses de prácticas en colegios, con un salario más bajo y recibiendo formación obligatoria en métodos y ciencias de la educación.

Acceder a un programa de educación musical en una Universidad requiere el dominio de varias habilidades. En todos los centros hay que realizar un examen de ingreso que consiste en: una prueba de interpretación de al menos 1 instrumento; una prueba de canto; demostrar el dominio de la música popular<sup>18</sup> y conocimientos de teoría musical y habilidades pedagógicas básicas.

La mayoría de los estudiantes de educación musical provienen de familias de clase media bien educadas. Es mucho más fácil para estas familias comprar los instrumentos y pagar las clases particulares, hay que tener en cuenta que los estudiantes deciden con dos años de antelación hacer la solicitud y empezar a estudiar para llegar a los estándares requeridos en las pruebas de ingreso. Para que nos hagamos una idea de la dificultad de acceder a esta formación, las instituciones más solicitadas admiten a 1 de cada 5 solicitantes, y las demás instituciones a 1 de cada 2 (Lehmann-Wermser, 2015, pp: 224-225).

Tras superar la prueba de ingreso específica, los programas de educación musical comprenden la siguiente formación:

- Clases individuales de primer instrumento, de segundo instrumento y de canto,
- Clases grupales o colectivas sobre elementos técnicos de la música, la dirección y participación en agrupaciones musicales,
- Clases grupales sobre Historia de la Música y Análisis Musical (y a menudo Sociología o Psicología de la Música)

---

<sup>18</sup>Entendemos por música popular todo lo que no es música clásica, es decir folklore, pop, rock o jazz.

- Clases grupales sobre Pedagogía de la Música, Didáctica de la Música y Prácticas específicas.

Se distinguen por tanto tres bloques de conocimiento bien definidos: Formación Musical, Teoría musical/Musicología y Pedagogía y didáctica<sup>19</sup>.

En Alemania estos tres bloques están repartidos de forma proporcionada. Rodríguez-Quiles (2010), facilita datos comparativos de la carga de estos tres bloques en diferentes universidades y en diferentes países:

En las Universidades de Postdam y Colonia (Alemania), cada bloque ocupa alrededor de 1/3 de carga lectiva, es decir están repartidos proporcionalmente. En Austria, en las Universidades de Salzburgo, Viena y Graz, el primer bloque, el de formación musical, es el más importante y ocupa alrededor de un 75% del plan de estudios. Como contraste, en Grecia la teoría musical es el bloque más importante, mientras que la formación musical y la pedagogía ocupan una pequeña parte en la formación de los futuros profesores de música.

En el caso de España, aunque se produjeron grandes adelantos a partir de la implementación de la LOGSE, la situación del profesor especialista de música puede cambiar radicalmente en los próximos años. La nueva ley (LOMCE) establece que la educación musical ya no será una asignatura obligatoria en los centros educacionales, y en cambio, la decisión de impartirla se dejará en manos de las autoridades locales o los directores de los centros (Díaz y Giráldez, 2015, p: 275).

### **La formación del profesorado especialista de música en Finlandia**

Finlandia es otro país con estándares muy altos en la formación del profesorado de música tanto en primaria como en secundaria. Los grados en educación musical para ser profesor especialista en música se imparten en tres Universidades. En la Academia Sibelius, únicamente el 10% de los candidatos son aceptados para esta formación. Se ofrecen a continuación algunas características del sistema (Westerlund y Juntunen, 2015, p: 204-205).

La música se imparte por profesores especialistas con un máster en educación musical, tanto en el nivel de primaria como en secundaria. Los estudios para profesor de música consisten en 180 créditos ECTS para el grado y 120 créditos para el Máster.

---

<sup>19</sup>En total la formación requiere entre 80 y 140 ECTS (European Credit Transfer System) Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Los programas para la formación de los profesores de secundaria consisten en los siguientes módulos o conjuntos de asignaturas: Ciencias de la Música; Didáctica de la Música; Fundamentos Teóricos; Práctica Musical; Composición; Dirección grupal; Interpretación Instrumental; Canto; Pedagogía Musical Elemental; Instrumento polifónico y un Proyecto Científico Artístico.

Las pruebas de ingreso consisten en tareas de improvisación; cantar y tocar; enseñar a una clase reducida; discusión en grupo; teoría musical; y pruebas para evaluar la habilidad de reaccionar y actuar ante una situación desconocida bien musical o pedagógica.

Las habilidades musicales e instrumentales se adquieren principalmente durante el Grado, mientras que los estudios del Máster se concentran en áreas de especialidad pedagógica y en la investigación. Las materias pedagógicas abarcan, por ejemplo, educación musical en la primera infancia, enseñanza instrumental, pedagogía de la música popular y folclórica, musicoterapia, o música y movimiento.

Podemos concluir que los rasgos principales de la formación del profesor de música en la enseñanza obligatoria en los países con buenas prácticas son: una apuesta incondicional por el maestro o profesor especialista; una fuerte selección previa para acceder a los estudios de profesor de música y un equilibrio durante el periodo de formación entre la teoría, la interpretación y la pedagogía musical.

## CONCLUSIÓN

Tras observar el panorama de complejidad y diversidad de la educación musical en Europa se presume imprescindible la coordinación y homogeneización de todo este entramado de modelos de enseñanza y de instituciones para llegar a una deseada convergencia Europea. En esta tarea es indispensable la función que cumplen las organizaciones y asociaciones musicales que trabajan tanto a nivel nacional como a nivel Europeo. Hemos mencionado ya algunas de estas asociaciones como la AEC<sup>20</sup>, la EMU<sup>21</sup>, y algunos proyectos como Polifonía<sup>22</sup>. Cabe mencionar otras asociaciones por su especial relevancia: la ISME<sup>23</sup>, la Sociedad Internacional para la Educación Musical, que no es de ámbito Europeo sino internacional; la ESCOM<sup>24</sup>, la Sociedad Europea para las Ciencias Cognitivas de la Música;

---

<sup>20</sup>La AEC, la Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y Escuelas Superiores de Música, ha formado grupos de trabajo con el objetivo de proporcionar panorámicas en el desarrollo profesional de músicos en Europa. Parte de la política de la AEC es fomentar la investigación y observación en el área de la educación superior en música.

<sup>21</sup>La EMU, la Asociación Europea de Escuelas de Música.

<sup>22</sup>El proyecto Polifonía cuyos datos se han expuesto en la primera parte de este artículo.

<sup>23</sup>La ISME, la Sociedad Internacional para la Educación Musical, (*International Society for Music Education*), tiene una Comisión creada sobre “La Educación del Músico Profesional”. Esta comisión tiene varios objetivos entre los cuales están, examinar la eficacia de los currículum de música, adecuar las expectativas de los estudiantes con la realidad, redefinir los senderos profesionales, reconocer la necesidad de la diversidad cultural y musical en la formación del músico profesional, y restablecer el papel de la música en la sociedad.

<sup>24</sup>La ESCOM, la Sociedad Europea para las Ciencias Cognitivas de la Música, (*European Society for the Cognitive Sciences of Music*), entre cuyos objetivos están: apoyar la investigación teórica, experimental y aplicada en las ciencias cognitivas de la música; divulgar el conocimiento de la cognición y percepción musical y; promover la cooperación Europea e internacional dentro del campo de las ciencias cognitivas de la música.

las asociaciones de profesores de instrumento como la EPTA<sup>25</sup>, la Asociación Europea de Profesores de Piano; la ESTA<sup>26</sup>, la Asociación Europea de Profesores de Cuerda; la EAS<sup>27</sup>, la Asociación Europea para la Música en la Escuelas o; las asociaciones de jóvenes orquestas como la EFNYO, la Federación Europea de Jóvenes Orquestas Nacionales.

Varias de las asociaciones mencionadas tienen sus correspondientes nacionales en España: por ejemplo, la SEM, la Sociedad para la Educación Musical, es la Sociedad en España que está afiliada a la ISME; la AEPMIM, Asociación Española de Psicología de la Música y de la Interpretación Musical<sup>28</sup> es una asociación recientemente creada y homologable a otras asociaciones de psicología de la música en Europa.

Con la descripción panorámica de la situación de la educación musical en Europa se ha dado respuesta a las interrogantes del inicio. Se ha podido comprobar que existen iniciativas, proyectos, y esfuerzos encaminados a lograr una coordinación entre los países miembros. Es un hecho constatado que el Espacio Europeo de Estudios Superiores ha provocado una necesidad urgente de homogeneización, que permita el intercambio de los profesores y estudiantes, y que favorezca la movilidad laboral entre los diferentes países europeos. Sin embargo esta transformación es imposible si se atiende únicamente a los niveles superiores: teniendo en cuenta que la financiación en la educación musical de la etapa previa a la superior está sufragada principalmente con dinero público, es fundamental la exigencia a los gobiernos de no retroceder en los esfuerzos dedicados a estas etapas, tal y como ha ocurrido en los últimos años.

Por último, es evidente que cualquier cambio educativo tiene que partir desde las bases, pasando por los estadios intermedios, y finalizar en los niveles más altos, atendiendo a las conexiones entre las diferentes instituciones y niveles educativos.

## REFERENCES / REFERENCIAS

ALTENMÜLLER, E.; SCHLAUG, G. “Music, Brain and Health: exploring Biological Foundations of Music’s Health Effects”. En: MACDONALD, R.A.R.; KREUTZ, G.; MITCHELL, L. (Eds.). *Music, Health, & Wellbeing*, Oxford: Oxford University Press, 2012, pp.12-24.

---

<sup>25</sup>La EPTA, la Asociación Europea de Profesores de Piano, (*European Piano Teacher’s Association*).

<sup>26</sup>La ESTA, la Asociación Europea de Profesores de Cuerda, (*European String Teacher’s Association*).

<sup>27</sup>La EAS, la Asociación Europea para la Música en la Escuelas, (*European Association for Music in Schools*).

<sup>28</sup>La asociación homóloga en Gran Bretaña (SEMPRE) tiene 44 años de existencia puesto que se creó en 1972, y la de Alemania (DGM) se fundó hace 33 años. Por tanto, era una necesidad perentoria que hubiera en nuestro país una asociación homologable a las mencionadas. AEPMIM se presentó a nivel internacional en agosto de 2015 en el 9º Congreso Internacional de ESCOM celebrado en Manchester y entre sus próximos proyectos está la organización de dos congresos internacionales.

AMUNTS, K.; SCHLAUG, G.; JANCKE, I.; DABRINGHAUS, A.; STEINMETZ, H.; SCHLEICHER, A.; ZILLES, K. "Motor cortex and hand motor skills: structural compliance in the human brain". In: *Human Brain mapping*, 5, 1997; pp. 206-215.

ANVARI, S.H.; TRAINOR, L.J.; WOODSIDE, J.; LEVY, B.Z. "Relation among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children". En: *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 2002; pp. 111-130.

BILHARTZ, T.D.; BRUHN, R.A.; OLSON, J.E. "The effect of early music training on child cognitive development". En: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 2000; pp. 615-636.

BUTZLAFF, R. "Can music be used to reach reading?". In: *Journal of Aesthetic Education*, 34, 2000; pp.167-178.

CHAN, A.S.; HO, C.; CHEUNG, M.C. "Music training improves verbal memory". *Nature*, 396, 1998; 128.

CHEEK, J.M.; SMITH, L.R. "Music training and mathematics achievement". In: *Adolescence*, 34, 1999; pp. 759-761.

CLIFT, S. "Singing, Wellbeing, and Health". In MacDonald, R.A.R.; Kreutz, G.; Mitchell, L. (Eds.). *Music, Health, & Wellbeing* (113-124). Oxford: Oxford University Press, 2012.

COSTA-GIOMI, E. "The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development". In: *Journal of Research in Music Education*, 47, 1999. 198-212.

DÍAZ, M.; GIRÁLDEZ, A. "Music Education in Spain. Beyond the Curriculum". In: FIGUEIREIDO, S.; SOARES, J.; FINCK, R. (Eds.) *The preparation of music teachers: A global perspective*. Anppom, Porto Alegre, 2015, pp, 259-280.

DOUGLAS, S.; WILLATTS, P. "The relationship between musical ability and literacy skills". In: *Journal of Research and Reading*, 17, 1994, pp. 99-107.

ELBERT, T.; PANTEV, C.; WIENBRUCH, C.; ROCKSTROH, B.; TAUB, E. "Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players". In: *Science*, 270, 1995, pp. 305-307.

ELLIOT, D. J.; SILVERMANN, M. "Why Music Matters: Philosophical and Cultural Foundations". In: R.A.R., MacDonald, G. Kreutz, y L. Mitchell (Eds.), *Music, Health, & Wellbeing* Oxford: Oxford University Press, 2012, pp. 25-39.

FIGUEIREIDO, S.; SOARES, J.; FINCK, R. *The preparation of music teachers: A global perspective*. Porto Alegre: Anppom, 2015.

GRAZIANO, A.B.; PETERSON, M.; SHAW, G.L. "Enhanced learning of proportional math through music training". In: *Neurological Research*, 21, 1999, pp. 139-152.

GROMKO, J.; POORMAN, A. "The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance". In: *Journal of Research in Music Education*, 46, 1998, pp. 173-181.

HURWITZ, I.; WOLFF, P.H.; BORTNICK, B.D.; KOKAS, K. "Nonmusical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children". In: *Journal of Learning Disabilities*, 8, 1975, pp. 167-174.

HO, Y.C.; CHEUNG, M.C.; CHAN, A.S. "Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children". In: *Neuropsychology*, 17, 2003, pp. 439-450.

KOELSCH, S.; STEGEMANN, T. "The Brain and Positive Biological Effects in Healthy and Clinical populations". In: MACDONALD, R.A.R., KREUTZ, G. MITCHELL, L. (Eds.). *Music, Health, & Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press, 2012, pp. 436-456.

LEHMANN-WERMESER, A. (2015). "Teaching Music in Germany". In: FIGUEIREIDO, S.; SOARES, J.; FINCK, R. (Eds.). *The preparation of music teachers: A global perspective*. Porto Alegre: Anppom, 2015, pp. 214-234.

MACDONALD, R.A.R., KREUTZ, G. y MITCHELL, L. (eds.). *Music, Health, & Wellbeing*, Oxford: Oxford University Press, 2012.

ORSMOND, G.I.; MILLER, L.K. "Cognitive, musical, and environmental correlates of early music instruction". In: *Psychology of Music*, 27, 1999, pp. 18-37.

PANTEV, C.; OOSTENVELD, R.; ENGELIEN, A.; ROSS, B.; ROBERTS, L.E.; MANFRIED, H. "Increased auditory cortical representation in musicians". In: *Nature*, 392, 1998, pp. 811-813.

Polifonia Pre-college Working Group. *Pre-college music education in Europe*. Utrecht: European Association of Conservatoires, 2007. Acceso online: [www.polifonia-tn.org/precollege](http://www.polifonia-tn.org/precollege).

Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training. *Instrumental and vocal teacher education: european perspectives*. Amsterdam: AEC Publications, 2010.

RAUSCHER, F. H. "The impact of music on other skills". In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology* Oxford: Oxford University Press, 2009, pp. 244-252.

RAUSCHER, F.H. "Mozart and the mind: factual and fictional effects of musical enrichment". In: Aronson, J. (Ed.), *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education*, New York: Academic Press, 2002; pp. 269-278.

MIREN A. ZUBELDIA ECHEBERRIA

RAUSCHER, F.H.; ZUPAN, M. "Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: a field experiment". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 2000; pp. 215-228.

RODRIGUEZ QUILES, J. A. "Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas". En: *Revista electrónica de LEEME*, 26 Dic 2010; pp. 66-103.

SCHLAUG, G.; JANCKE, L.; HUANG, Y.; STAIGER, J. F.; STEINMETZ, H. "Increased corpus callosum size in musicians". In: *Neuropsychologia*, 33, 1995, pp.1047-1055.

TCHERNOFF, E. *Music Schools in Europe. A European study on the organisation of music schools and the preparation of students for profesional music training at higher education level*. Erasmus Thematic Network for Music. Polifonia. Association Européene des Conservatoires, Académies de musique et Musikhochschulen (AEC), 2007.

TRONDALEN, G.; OLE BONDE, L. "Music Therapy: Models and Interventions". In: MacDonald, R.A.R.; Kreutz, G.; Mitchell, L. (Eds.), *Music, Health, & Wellbeing*, Oxford: Oxford University Press, 2012; pp. 40-62.

VÄSTFJÄLL, D.; JUSLIN, P.N.; HARTIG, T. "Music, Subjective Wellbeing, and Health: The Role of Everyday Emotions". In: MACDONALD, R.A.R.; KREUTZ, G.; MITCHELL L. (Eds.), *Music, Health, & Wellbeing*, Oxford: Oxford University Press, 2012; pp. 405-423.

WERNER, F. "Preparing Young musicians for profesional training: what does scientific research tell us?" AEC Publications, 2007. Acceso online: [www.aec-music.eu](http://www.aec-music.eu).

WESTERLUND, H.; JUNTUNEN, M. "Music Teacher Preparation in Finland: Facing Plurality of Musics and Needs". In: FIGUEIREIDO, S.; SOARES, J.; FINCK, R. (Eds.) *The preparation of music teachers: A global perspective*, Anppom, Porto Alegre, 2015; pp.190-213.

ZAFRANAS, N. "Piano keyboard training and the spatial-temporal development of Young children attending kindergarten clases in Greece". In: *Early Child Development and Care*, 174, 2004; pp.199-211.