

Archilla-Segade, H., García-Díaz, I., Rosa-Napal, F.C. & Castro-Alonso, V. (2026). Autoconcepto artístico-musical del profesorado de Educación Primaria en formación: efecto de las variables del género y de la trayectoria formativa y experiencial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 81-92.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.6586721>

## Autoconcepto artístico-musical del profesorado de Educación Primaria en formación: efecto de las variables del género y de la trayectoria formativa y experiencial

Héctor Archilla-Segade<sup>(1)</sup>, Isidoro García-Díaz<sup>(1)</sup>, Francisco César Rosa-Napal<sup>(2)</sup>, Vicente Castro-Alonso<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Extremadura, <sup>2</sup>Universidade da Coruña

### Resumen

Este estudio examina el autoconcepto artístico-musical del profesorado en formación del Grado en Educación Primaria en dos universidades españolas. A través de un diseño cuantitativo mediante cuestionario ( $n = 278$ ), se analizan las percepciones de competencia en diversas dimensiones de la expresión musical, dancística y dramática: interpretación, improvisación, composición, performatividad y gestión de procesos creativos. Se realizaron pruebas no paramétricas (Wilcoxon, Mann-Whitney y Kruskal-Wallis) en la identificación de diferencias significativas por género y trayectoria formativa previa. Los resultados muestran un autoconcepto más sólido en tareas organizativas y de evaluación, pero más limitado en actividades creativas y expresivas, especialmente aquellas asociadas a la lectura musical y a la composición. Se evidencian diferencias significativas según el género y el bagaje artístico, confirmando la fragmentación del autoconcepto en función de experiencias previas y condicionantes socioculturales. Se reivindica la necesidad de reforzar la formación artística como eje vertebrador en el currículum docente, para garantizar una educación musical más inclusiva, transformadora y coherente con los marcos normativos actuales.

### Palabras clave

Autoconcepto docente; educación musical; formación inicial; expresión artística.

---

### Contacto:

Isidoro García Díaz, [isgardia@unex.es](mailto:isgardia@unex.es), Facultad de Educación y Psicología, Avda. Elvas s/n (Badajoz). Este estudio se ha realizado en el marco del proyecto de investigación 'Innovaciones teóricas y prácticas aplicadas a la investigación interdisciplinar en Educación Artística (HUMO34)', financiado por la Junta de Extremadura (Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea. Subvención GR24194.

# Artistic-Musical Self-Concept of Pre-Service Primary Education Teachers: The Effect of Gender and Educational and Experiential Background Variables

## Abstract

This study explores the artistic-musical self-concept of prospective teachers enrolled in the Primary Education degree program at two Spanish universities. Employing a quantitative research design through the administration of a questionnaire ( $n = 278$ ), the study investigates participants' perceived competence across several dimensions of musical, dance, and dramatic expression, including performance, improvisation, composition, performativity, and the management of creative processes. Non-parametric statistical tests (Wilcoxon, Mann-Whitney, and Kruskal-Wallis) were applied to identify significant differences based on gender and prior educational background. The findings indicate a more robust self-concept in organizational and evaluative tasks, contrasted with lower perceived competence in creative and expressive activities, particularly those associated with musical notation and composition. Statistically significant differences emerged in relation to gender and artistic background, underscoring the fragmented nature of self-concept shaped by prior experiences and sociocultural factors. The study advocates for the reinforcement of arts education as a core element within teacher training curricula, to promote a more inclusive, transformative, and normatively aligned approach to music education.

## Key words

Teacher self-concept; music education; pre-service training; artistic expression.

## Introducción

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria debe atender no solo a los contenidos disciplinares, sino también al desarrollo de competencias transversales vinculadas con la expresión, la creatividad y la sensibilidad estética. En este sentido, la educación musical representa un ámbito especialmente complejo, en tanto exige al futuro docente no solo conocimientos técnicos, sino también confianza para afrontar procesos expresivos y performativos en el aula.

Uno de los factores que incide de manera directa en esta disposición es el autoconcepto docente, entendido como la percepción que cada profesor/a tiene sobre su competencia profesional en distintos ámbitos de la enseñanza. En el caso de las artes, y particularmente de la música, esta autovaloración está condicionada por múltiples variables, tales como la trayectoria artística previa, las experiencias formativas recibidas, las expectativas sociales y las construcciones de género que rodean a determinadas prácticas expresivas. Investigaciones previas han mostrado que, con frecuencia, el profesorado en formación no se percibe suficientemente capacitado para incorporar propuestas musicales en sus futuras aulas, lo que puede limitar su implementación, incluso cuando el currículo así lo exige (Gassull et al., 2023).

El actual marco normativo español establece que el área de Educación Artística debe integrar competencias vinculadas a la interpretación, la improvisación, la composición y a la expresión a través del movimiento, la dramatización y la performatividad. Sin embargo, la complejidad

de estos contenidos no siempre encuentra una respuesta adecuada en las propuestas formativas de las facultades de educación, generando tensiones y carencias en la preparación del profesorado.

El presente estudio persigue analizar la variabilidad del autoconcepto docente y artístico-musical del profesorado en formación en relación con las competencias vinculadas al currículo de Educación Primaria. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos: Comparar las competencias autopercibidas en distintas áreas artísticas inherentes a la asignatura Música y Danza, presentes en el currículo actual de Educación Primaria; Determinar la existencia de diferencias significativas en el autoconcepto según el género del profesorado en formación; Contrastar la impronta de la trayectoria formativa y experiencial previa del maestro/a en su autopercepción de las competencias docentes y artístico-musicales.

## Marco teórico

### El autoconcepto docente y artístico-musical en la formación inicial del profesorado

El autoconcepto es un componente clave en la construcción de la identidad profesional docente, especialmente durante la formación inicial. Se configura a partir de experiencias previas, comparación social, retroalimentación académica y contexto cultural (Borrachero et al., 2012). Un autoconcepto positivo favorece la implicación pedagógica, la motivación y la seguridad ante los desafíos del aula. Desde un enfoque multidimensional, incluye no solo la competencia técnica, sino también la planificación didáctica, la gestión de grupos y la enseñanza de áreas específicas. En educación artística —y especialmente en la musical— las percepciones de competencia varían considerablemente, debido a la subjetividad de los procesos expresivos y al nivel de exposición personal que implican (Gassull et al., 2023).

La experiencia previa, tanto formal como informal, incide notablemente en la percepción de competencia en tareas como la interpretación, la improvisación, la composición o la performatividad. Quienes han tenido contacto con la práctica musical tienden a desarrollar un autoconcepto más sólido (Shin, 2024), aunque este no siempre es transversal: por ejemplo, una formación centrada en la interpretación no garantiza seguridad en procesos más creativos como la composición (Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2024).

La calidad de las experiencias formativas, el acompañamiento de mentores, la observación de modelos docentes y la posibilidad de experimentar sin juicios resultan fundamentales en la consolidación del autoconcepto, facilitando la integración intencionada de propuestas musicales en la futura práctica docente (Sirek y Sefton, 2023).

Otro factor determinante es el género. Las construcciones culturales y educativas han influido históricamente en cómo hombres y mujeres perciben su competencia en determinadas tareas. Los hombres suelen sentirse más seguros en ámbitos relacionados con la tecnología musical y la composición, mientras que las mujeres muestran mayor confianza en la exploración corporal, la dramatización y el movimiento (Treacy, 2019; Hoad et al., 2025). Estas diferencias no solo influyen en la selección de estrategias pedagógicas, sino también en la forma en que se concibe la capacidad de liderar procesos creativos en el aula.

Por último, la inclusión de propuestas creativas en la formación inicial se considera una vía eficaz para reforzar la autopercepción del profesorado en formación y fomentar una educación musical más inclusiva, expresiva y transversal (Gassull et al., 2023; Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2024). Comprender cómo se configura el autoconcepto artístico-musical es

esencial para desarrollar modelos formativos que impulsen la expresión personal, el pensamiento creativo y una identidad docente comprometida con la educación artística.

### **Interpretación, improvisación y composición en la educación musical**

Entre los componentes fundamentales de la educación musical en Educación Primaria figuran, en el currículo vigente, tres elementos que, aunque están relacionados entre sí, mantienen sus especificidades por separado: la interpretación, la improvisación y la creación o composición. Estos aspectos permiten que el estudiantado desarrolle habilidades musicales, cognitivas y emocionales esenciales para su formación integral (Ordoñana et al., 2024). A través de estas prácticas, no solo se pretende el desarrollo de habilidades musicales, sino que también se potencia la creatividad, la expresión personal y la capacidad de trabajo colaborativo.

Aunque ya, a partir de los años sesenta del siglo pasado Murray Schafer (1933-2021) y John Paynter (1931-2010)—entre otros autores—apostaban por el fomento de la composición en el aula, en la educación musical se ha priorizado la interpretación en detrimento de los procesos más creativos como la improvisación y la composición (Vasconcelos et al., 2023). Mientras, varias investigaciones se han dirigido, cada vez en mayor medida, hacia el estudio de las actividades creativas en el aula (Arguedas, 2003; Peñalver, 2013; Ordoñana et al., 2024).

Desde el ámbito curricular es posible comprobar cómo, aunque estos tres elementos estuvieron presentes en las diferentes legislaciones desde 1991, el equilibrio entre el peso de cada uno ha sido fluctuante hasta el momento actual. Comenzando por el Real Decreto 1006/1991, se puede observar que, en el conjunto de contenidos del área de Educación Artística, y específicamente en relación con la expresión musical, se hace referencia a la interpretación en varias ocasiones, mientras que la improvisación y la composición son mencionadas una vez cada una. Posteriormente en el Real Decreto 1513/2006, en el Bloque 4 de contenidos que responde al título Interpretación y creación musical, se observa que existe cierta compensación si se compara con el resto de normas curriculares. Por su parte, el Real Decreto 126/2014 presenta una articulación de la materia Educación Musical en tres bloques: Escucha, La interpretación musical y La música, el movimiento y la danza.

Atendiendo ahora a las normas curriculares actuales, es posible observar que, aunque se hace referencia tímidamente a las actividades creativas, el Real Decreto 157/2022, retoma la improvisación y la composición como parte de los contenidos propios de la educación musical en Primaria. Aunque no se menciona explícitamente la composición, se puede entender que se hace alusión a ella dentro del ámbito creativo.

### **La danza y la dramatización en el contexto de la asignatura Música y Danza**

La danza y la dramatización constituyen componentes esenciales de la educación musical en Educación Primaria, entendidas como formas complementarias que permiten articular el lenguaje sonoro con el lenguaje corporal y escénico. Su presencia en el currículo oficial actual responde a una concepción integradora del arte, en la que el movimiento, la expresión emocional y la dramatización enriquecen la experiencia musical y contribuyen al desarrollo integral del alumnado (Montaraz, 2024; Ordoñana et al., 2024).

Desde un enfoque pedagógico, estas prácticas favorecen la vivencia sensorial y emocional de la música, facilitando la interiorización de conceptos rítmicos, la exploración creativa y la construcción de significados compartidos. Además, potencian habilidades socioemocionales y comunicativas esenciales en el ámbito escolar, como la cooperación, la empatía o la expresión de emociones a través del cuerpo y la acción dramática (Sirek y Sefton, 2023). En consecuencia, la formación inicial del profesorado debe contemplar la integración equilibrada de la música, la danza y la dramatización, garantizando que el futuro profesorado

disponga de herramientas suficientes para promover experiencias artísticas diversas y significativas, alineadas con las exigencias curriculares y con las necesidades expresivas del alumnado.

Diferentes normas legislativas españolas han vinculado estrechamente la danza con la música, aunque de cierta manera, en segundo plano. En este sentido, Pastor-Prada et al. (2022) se refieren a esta interrelación describiendo cómo “la danza en el currículo no aparece como una asignatura curricular propia, sino dentro de los contenidos disciplinares relacionados con el aprendizaje de la música” (p. 81), incidiendo en la falta de independencia de la danza con respecto a la expresión musical en el contexto curricular. Es posible observar la presencia de contenidos propios de la danza en las cuatro leyes educativas a partir del Real Decreto 1006/1991 hasta la actualidad.

Otra de las manifestaciones comprendidas entre las artes escénicas, y que no deja de estar incluida en el ámbito de las artes performativas, es la dramatización. Esta disciplina, se ha empleado tradicionalmente como recurso didáctico en asignaturas vinculadas a la literatura y recientemente en la educación musical, aunque no de una manera continua. En los cuatro últimos Reales Decretos es posible observar que la práctica de la dramatización no ha sido contemplada como contenido en el R.D. 1513/2006, ni en el R.D. 126/2014 en la materia correspondiente a la expresión musical, aunque sí estuvo presente en el diseño curricular de asignaturas como Lengua castellana y literatura y Lengua extranjera.

## Método

### Muestra

La investigación se llevó a cabo en el ámbito de la formación inicial del profesorado, en el contexto universitario español, concretamente en el Grado en Educación Primaria mediante consentimiento informado. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia e incidental, atendiendo a la disponibilidad de acceso a los grupos y a la disposición del estudiantado para participar. Esta modalidad permite recoger datos relevantes dentro de contextos formativos reales, aunque sin pretensión de generalización estadística (McMillan y Schumacher, 2010; Hernández, 2014).

La muestra estudiada ( $n = 278$ ) se deriva de un muestreo voluntario y está formada por alumnado matriculado en tercer curso del Grado en Educación Primaria en dos instituciones públicas: Universidade da Coruña ( $n = 99$ ) y Universidad de Extremadura ( $n = 179$ ). En cuanto a la distribución por género, 89 participantes se identificaron como hombres, 188 como mujeres y una persona optó por no responder.

Todos los participantes habían tenido contacto con la educación musical durante su etapa escolar obligatoria (Primaria y Secundaria). Además, una parte representativa contaba con experiencia adicional en formación artística, tanto de carácter formal —conservatorio (6.47%), escuela de música/banda (11.87%)— como en contextos no formales (1.79%) o autodidactas (5.75%). Esta diversidad formativa se consideró especialmente relevante para el análisis de las percepciones de competencia musical y expresiva.

### Instrumento y procedimiento de recogida de datos

La recogida de los datos se realiza mediante el cuestionario sobre la Formación Musical Inicial del Futuro Profesorado de Educación Primaria, elaborado *ad hoc* con el objetivo de identificar las percepciones de autosuficiencia percibida en ámbitos artístico-musicales por parte del profesorado en formación. El cuestionario fue distribuido a docentes en formación antes de cursar las materias designadas para su capacitación didáctico-musical, garantizando el

anonimato de los datos y realizado a través de Google Forms en septiembre del año 2024. Este estudio fue aprobado por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Extremadura tras considerar que se ajusta a las normas éticas esenciales cumpliendo con la normativa vigente al efecto (Nº Registro: 207//2025).

El instrumento consta de 18 ítems de escala tipo Likert de 5 puntos. Para determinar su validez se recurrió en primer lugar al juicio de expertos que examinaron el instrumento y valoraron tanto los criterios de Univocidad y Pertinencia como la Importancia de cada ítem en el conjunto del instrumento. Para medir el grado de acuerdo entre los jueces, se calculó el índice *V de Aiken* que desprendió un promedio general de 0.90, lo cual es consistente con los estándares de validez de cuestionarios (Aiken, 1980, 1985). Para medir su precisión se calcularon los coeficientes de fiabilidad *Alfa de Cronbach* (0.920) y *Omega de McDonalds* (0.920) obteniéndose valores excelentes de confiabilidad (Hayes y Coutts, 2020; McDonald, 1999).

### Análisis de datos

El proceso de análisis estadístico se llevó a cabo utilizando el Software IBM SPSS Statistics 28. Para comprobar la distribución de la muestra se calcularon los supuestos de normalidad y homogeneidad a través de las pruebas pertinentes (*Kolmogorof-Smirnov*, *Rachas* y *Levene*). Al no disponer la muestra de una distribución normal ni homogénea ( $p < 0.05$ ), se emplearon las pruebas no paramétricas *U de Mann-Whitney* para comprobar las diferencias estadísticamente significativas entre muestras independientes contrastando las respuestas de quienes disponían de formación o experiencia musical y/o dancística frente a quienes no contaban con dicha trayectoria; el test de *Wilcoxon* para contrastar las diferencias entre competencias autopercibidas dentro del mismo grupo reportando el valor del estadístico estandarizado (*Z*) y su correspondiente significación (*p*-valor); así como la prueba *H de Kruskal-Wallis* utilizada para explorar diferencias en función del género. Para evitar errores derivados de comparaciones múltiples, se aplicó la corrección de Bonferroni cuando procedía.

En todos los casos en los que se detectaron diferencias estadísticamente significativas, se calculó el tamaño del efecto (*r*), interpretado conforme a los criterios convencionales: pequeño ( $r \approx 0.10$ ), mediano ( $r \approx 0.30$ ) y grande ( $r \geq 0.50$ ).

### Resultados

Como refleja la Tabla 1, la máxima amplitud del rango en todos los ítems evidencia la gran variabilidad en el autoconcepto del profesorado en formación para cada una de las capacidades del estudio. Con todo, el valor de las medianas describe una generalizada concentración de las respuestas en la parte central y baja de la escala (“alguna” y “muy poca” competencia autopercibida).

**Tabla 1.**

*Estadísticos descriptivos relativos al autoconcepto del profesorado*

	Media	Mediana	DT	Rango	$P_{25}$	$P_{50}$	$P_{75}$
Planificación, interpretación y evaluación del proceso creativo	3.01	3.00	1.05	4.00	2.00	3.00	4.00
Evaluación del producto final en una producción artística	2.74	3.00	1.07	4.00	2.00	3.00	3.00

Interpretación musical a través de la lectura de grafías musicales	2.28	2.00	1.15	4.00	1.00	2.00	3.00
Interpretación musical sin recurrir a la lectura de grafías musicales	2.48	2.00	1.18	4.00	2.00	2.00	3.00
Improvisación musical a través de la lectura de grafías musicales	2.02	2.00	1.10	4.00	1.00	2.00	3.00
Improvisación musical sin recurrir a la lectura de grafías musicales	2.36	2.00	1.23	4.00	1.00	2.00	3.00
Composición musical	2.23	2.00	1.09	4.00	1.00	2.00	3.00
Exploración creativa con sonidos	2.81	3.00	1.17	4.00	2.00	3.00	4.00
Exploración creativa con movimiento, danza y dramatización	2.71	3.00	1.13	4.00	2.00	3.00	3.00
Experimentación con actos performativos	2.43	2.00	1.09	4.00	2.00	2.00	3.00
Improvisación mediante técnicas dramáticas y dancísticas	2.46	2.00	1.14	4.00	2.00	2.00	3.00
Gestión de los espacios en una representación escénica	2.68	3.00	1.11	4.00	2.00	3.00	3.00
Asignación y desempeño de diferentes roles escénicos	2.75	3.00	1.11	4.00	2.00	3.00	3.00

La participación expresa una percepción neutra o moderadamente positiva (Med = 3.00) respecto a su capacidad para planificar, interpretar y evaluar los procesos creativos ( $\bar{x} = 3.01 \pm 1,05$ ) y los productos finales ( $\bar{x} = 2.74 \pm 1,07$ ). En un nivel de autosuficiencia similar incluye sus capacidades organizativas en propuestas de carácter escénico, incluyendo la asignación y desempeño de distintos roles ( $\bar{x} = 2.75 \pm 1,11$ ) o la gestión de los espacios ( $\bar{x} = 2.68 \pm 1,11$ ).

Desde el punto de vista de las competencias propiamente expresivo-sensoriales, los docentes en formación manifiestan capacidades intermedias para explorar creativamente a través del sonido ( $\bar{x} = 2.81 \pm 1,17$ ), así como a través del movimiento, la danza y la dramatización ( $\bar{x} = 2.71 \pm 1,13$ ). Pese a ello, su autoconcepto disminuye en lo relativo a la experimentación mediante actos performativos ( $\bar{x} = 2.43 \pm 1,09$ ). La prueba de rangos con signo de Wilcoxon respalda estas diferencias, evidenciando contrastes significativos tanto entre la exploración sonora y la performativa ( $Z = -4.877; p < .001$ ) como entre la experimentación a través del movimiento, la danza y la dramatización y la performativa ( $Z = -4.677; p < .001$ ).

En el ámbito de la improvisación, sin embargo, acontece lo contrario, puesto que los resultados confirman una mayor autosuficiencia o familiaridad del profesorado para el drama y la danza ( $\bar{x} = 2.46 \pm 1,14$ ) que para lo musical ( $\bar{x} = 2.36 \pm 1,23$ ). Ello se acentúa más si cabe al implicar la lectura de grafías musicales ( $\bar{x} = 2.02 \pm 1,10$ ). En este sentido, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon confirma diferencias significativas tanto entre la improvisación dramática/dancística con respecto a la basada en la lectura de grafías musicales ( $Z = -5.143; p$

< .001), como entre la improvisación intuitiva con instrumentos, voz y cuerpo y la que requiere lectura musical ( $Z = -5.614$ ;  $p < .001$ ).

Dicho comportamiento se extraña al ámbito de interpretación musical, asumiendo una autosuficiencia significativamente más favorable para destrezas que no recurren a la lectoescritura ( $\bar{x} = 2.48 \pm 1,18$ ) frente a aquellas que sí lo hacen ( $\bar{x} = 2.28 \pm 1,15$ ), también desde un punto de vista estadísticamente significativo ( $Z = -3.256$ ;  $p = .001$ ).

Finalmente, el profesorado en formación admite disponer de “muy poca” capacitación para la composición musical ( $\bar{x} = 2.23 \pm 1.09$ ). Se detectan diferencias estadísticamente significativas en el contraste con otras capacidades musicales como la improvisación intuitiva ( $Z = -2.029$ ;  $p = .042$ ), la interpretación ( $Z = -3.677$ ;  $p < .001$ ) o la exploración sonora ( $Z = -8.363$ ;  $p = .000$ ); así como también con respecto a la improvisación mediante técnicas dramático-dancísticas ( $Z = -2.830$ ;  $p = .005$ ), la experimentación con actos performativos ( $Z = -2.937$ ;  $p = .003$ ) y la exploración a través del movimiento, la danza y la dramatización ( $Z = -5.853$ ;  $p < .001$ ).

### El género en el autoconcepto docente

Se detecta la existencia de diferencias significativas en el autoconcepto del profesorado en formación según su género a través de la prueba de Kruskall-Wallis, una vez ajustados los  $p$ -valor mediante la corrección de Bonferroni.

Por una parte, el profesorado en formación masculino expresa un mayor nivel de confianza con sus capacidades para la composición musical ( $\bar{x} = 2.60 \pm 1,15$ ) que el femenino ( $\bar{x} = 2.06 \pm 1,02$ ). Esta diferencia es estadísticamente significativa ( $Z = 3.672$ ;  $p = .001$ ) y, pese a que el tamaño del efecto es pequeño ( $r = .22$ ), posee cierta relevancia.

Dicha tendencia se invierte en cuanto a las capacidades autopercibidas para la exploración creativa a través del movimiento, la danza y la dramatización, siendo superior entre la participación femenina ( $\bar{x} = 2.90 \pm 1,12$ ) que la masculina ( $\bar{x} = 2.31 \pm 1,04$ ). La diferencia es significativa ( $Z = -4.270$ ;  $p = .000$ ), inclusive con un tamaño de efecto mayor, próximo a moderado ( $r = .26$ ). En este sentido, cabe destacarse la existencia de un comportamiento análogo en el caso de la improvisación utilizando técnicas dramáticas y dancísticas entre el profesorado femenino ( $\bar{x} = 2.56 \pm 1,14$ ) frente al masculino ( $\bar{x} = 2.24 \pm 1,09$ ). No obstante, la significación estadística se sitúa al límite tras la corrección de Bonferroni ( $p = .058$ ), lo que sugiere una tendencia sin alcanzar un umbral concluyente.

### El influjo de la trayectoria formativa o experiencial en la autopercepción

Se analiza el tamaño de efecto de las diferencias significativas en el autoconcepto del profesorado según la disposición de formación o de experiencias artísticas previas (Tabla 2).

**Tabla 2.**

Resumen de la prueba U de Mann-Whitney según las opciones de trayectoria formativa o experiencia

	CM	EBM	CD	EAD	FMA	GM
Planificación, interpretación y evaluación del proceso creativo	$p = .051$	$p = .010$ $Z = -2.575$ $r = .154$	$p = 0.50$ $Z = -1.963$ $r = .118$	$p = .544$	$p = .008$ $Z = -2.640$ $r = .158$	$p = .024$ $Z = -2.253$ $r = .135$
Evaluación del producto final en una producción artística	$p = .011$ $Z = -2.529$ $r = .152$	$p = .007$ $Z = -2.717$ $r = .163$	$p = .257$	$p = .673$	$p = .006$ $Z = -2.756$ $r = .165$	$p = .214$

Interpretación musical a través de la lectura de grafías musicales	p < .001 Z= -6.493 r= .389	p < .001 Z= -6.147 r= .369	p= .358 Z= -2.119 r= .127	p= .898 Z= -2.159 r= .129	p= .001 Z= -3.217 r= .193	p= .597
Interpretación musical sin recurrir a la lectura de grafías musicales	p < .001 Z= -4.965 r= .298	p < .001 Z= -4.921 r= .295	p= .034 Z= -2.119 r= .127	p= .031 Z= -2.159 r= .129	p= .001 Z= -3.242 r= .194	p < .001 Z= -3.608 r= .216
Improvisación musical a través de la lectura de grafías musicales	p < .001 Z= -4.934 r= .296	p < .001 Z= -4.294 r= .258	p= .339 Z= -2.119 r= .127	p= .344 Z= -2.159 r= .129	p= .004 Z= -2.879 r= .173	p= .183
Improvisación musical sin recurrir a la lectura de grafías musicales	p < .001 Z= -4.434 r= .266	p < .001 Z= -3.309 r= .198	p= .092 Z= -2.119 r= .127	p= .871 Z= -2.159 r= .129	p < .001 Z= -3.692 r= .221	p= .002 Z= -3.174 r= .190
Composición musical	p < .001 Z= -3.603 r= .216	p= .009 Z= -2.609 r= .156	p= .085 Z= -2.119 r= .127	p= .290 Z= -2.159 r= .129	p < .001 Z= -3.968 r= .238	p= .002 Z= -3.161 r= .189
Exploración creativa con sonidos	p < .001 Z= -3.743 r= .224	p= .004 Z= -2.893 r= .173	p= .105 Z= -2.119 r= .127	p= .212 Z= -2.159 r= .129	p= .003 Z= -3.008 r= .180	p= .002 Z= -3.028 r= .181
Exploración creativa con movimiento, danza y dramatización	p= .572	p= .257	p= .018 Z= -2.364 r= .142	p < .001 Z= -5.155 r= .309	p= .616	p= .251
Experimentación con actos performativos	p= .939	p= 0.60	p= .133 Z= -3.869 r= .232	p < .001 Z= -3.151 r= .189	p= .141	p= .002
Improvisación mediante técnicas dramáticas y dancísticas	p= .715	p= .774	p= .030 Z= -2.164 r= .130	p < .001 Z= -5.337 r= .320	p= .884	p= -133
Gestión de los espacios en una representación escénica	p= .565	p= .586	p= .017 Z= -2.387 r= .143	p < .001 Z= -5.535 r= .332	p= .105	p= .004 Z= -2.856 r= .171
Asignación y desempeño de diferentes roles escénicos	p= .985	p= .793	p= .038 Z= -2.079 r= .125	p < .001 Z= -3.295 r= .198	p= .342	p= .272

Conservatorio de Música (CM), Escuela o Banda de Música (EBM), Conservatorio de Danza (CD), Escuela o Asociación de Danza (EAD), Formación Musical Autodidacta (FMA), Grupo Musical (GM)

La formación en conservatorios de música genera las mayores diferenciaciones significativas en los ámbitos de la interpretación musical, con/sin recurso a la lectura de partituras ( $r = .39$  y  $r = .30$ , respectivamente), y de la improvisación, igualmente con/sin recurso a la lectura de partituras ( $r = .30$  y  $r = .27$ , respectivamente). Dicha tendencia es compartida entre aquellos

docentes formados en escuelas o bandas de música, si bien con un menor tamaño de efecto tanto para la interpretación ( $r = .37$  y  $r = .30$ ) y la improvisación con el recurso a la partitura ( $r = .26$  y  $r = .20$ ).

Otro tipo de experiencias musicales previas, como la formación autodidacta y la participación en grupos, también reportan diferencias significativas, si bien con un menor tamaño de efecto. Pese a ello, cabe subrayar cómo el profesorado con una formación musical autodidacta percibe su capacidad para componer, con un tamaño de efecto superior ( $r = .24$ ) al de aquellos docentes formados en conservatorios de música ( $r = .22$ ) y en escuelas o bandas ( $r = .16$ ).

Los resultados más relevantes relativos a la disposición de estudios en conservatorios de danza y escuelas o asociaciones de danza se circunscriben a aquellas capacidades vinculadas al movimiento, la danza y la dramatización. Ello resulta especialmente evidente en el caso de los docentes formados en escuelas y asociaciones, quienes destacan por su competencia para explorar creativamente a través de estos medios ( $r = .31$ ), improvisar ( $r = .32$ ) o gestionar los espacios de una representación escénica ( $r = .33$ ).

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian fortalezas y debilidades en el autoconcepto artístico-musical del profesorado en formación, quien se percibe más competente en tareas organizativas, de planificación y evaluación, y menos seguro en actividades creativas como la composición musical, la improvisación formal o la expresión corporal. Esta disociación entre lo técnico-instrumental y lo artístico-vivencial refleja tanto carencias formativas como la influencia de modelos curriculares que priorizan habilidades estructuradas por encima de las expresivas y creativas, aspectos fundamentales en una educación artística verdaderamente transformadora (Gassull et al., 2023).

En cuanto al género, los datos respaldan los hallazgos de Treacy (2019) y Hoad et al. (2025), evidenciando cómo las construcciones culturales siguen condicionando la autoimagen profesional. Las mujeres se sienten más competentes en dinámicas corporales y escénicas, mientras que los hombres manifiestan mayor seguridad en tareas relacionadas con la composición. Estas diferencias no solo afectan a la percepción individual, sino también a la selección futura de contenidos y metodologías.

Asimismo, se confirma la influencia positiva —aunque desigual— de las trayectorias formativas previas, ya sean formales o informales. Tal como apuntan Casanova et al. (2024), estas experiencias refuerzan la confianza en competencias específicas, aunque no aseguran una formación integral en todas las dimensiones del currículo artístico, lo que plantea la necesidad de un enfoque más transversal y multicompetencial. Destacan especialmente los perfiles autodidactas o con experiencia en agrupaciones no institucionalizadas, cuya autoperccepción es más sólida en tareas de improvisación y composición. Este hallazgo, en línea con Shin (2024), invita a reconocer y validar los aprendizajes no formales como parte del bagaje pedagógico del futuro docente.

En conjunto, el estudio revela un autoconcepto fragmentado y condicionado por múltiples factores, lo que evidencia la urgencia de revisar los modelos de formación artística. Apostar por la música y las artes como lenguajes esenciales —y no meramente complementarios— resulta clave para construir una escuela más creativa, inclusiva y humanamente significativa.

Como toda investigación, este estudio presenta limitaciones. El muestreo por conveniencia restringe la generalización de los resultados y las respuestas autopercibidas pueden estar

influidas por factores subjetivos. Además, al tratarse de un estudio transversal, no es posible establecer relaciones causales, por lo que se recomienda realizar investigaciones longitudinales y cualitativas que profundicen en la evolución del autoconcepto y en las experiencias del profesorado en formación. Finalmente, se subraya la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas específicas orientadas a fortalecer el autoconcepto artístico-musical, evaluando su impacto desde diversas metodologías y contribuyendo así a dignificar el papel de la educación musical en la formación docente.

## Referencias

- Aiken, L.R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Aiken, L.R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Arguedas, C. (2003). La improvisación musical y el currículo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v3i2.9014>
- Borrachero, A.B., Brígido, M., Gómez del Amo, R., y Bermejo, M.L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 105–115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4652427>
- Casanova, O. y Serrano, R.M. (2018). La educación musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Castro-Alonso, V., y Chao-Fernández, R. (2024). Knowing ‘how to create’ in order to know ‘how to teach’: Perceptions and conditioning of Spanish music teachers in secondary education. *British Journal of Music Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0265051724000342>
- Gassull, C., Lorenzo de Reizábal, A., y González-Sanvisens, L. (2023). “Seré maestra de infantil y no canto bien, pero no importa”: Análisis del autoconcepto y uso de la voz cantada en estudiantes del Grado de Educación Infantil. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 38–52. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.26823>
- Hayes, A.F. y Coutts, J.J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hoad, C., Johnson, H., Rogerson-Berry, M., Wilson, O., y Ellery, J. (2025). Gender representation in undergraduate music technology education: Case studies from Aotearoa/New Zealand. *British Journal of Music Education*, 41(en prensa), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0265051724000330>
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-based Inquiry*. Pearson.

- Montaraz, I.M. (2024). El estado de la música y la danza en el territorio nacional: un estudio comparado sobre la aplicación de la LOMLOE. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(4), 111-137. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.107421>
- Ordoñana, J.A., Lorenzo, A. y Laucirica (2024). El proceso de composición de una canción para la etapa primaria elaborada por estudiantes del Grado de Maestro. *Sisyphus: Journal of Education*, 12(1), 130-153. <https://doi.org/10.25749/sis.30958>
- Pastor-Prada, R., Vicente Nicolás, G., López Melgarejo, A.M., y López Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Peñalver, J.M. (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. *Artseduca*, 4, 74-85.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Shin, J. (2024). Music-making for music teacher identity: Perspectives from novice music teachers in South Korea. *British Journal of Music Education*, 41(3), 254-265. <https://doi.org/10.1017/S0265051724000081>
- Sirek, D., y Sefton, T.G. (2023). Becoming the music teacher: Stories of generalist teaching and teacher education in music. *International Journal of Music Education*, 42(2), 230-242. <https://doi.org/10.1177/02557614231163266>
- Treacy, D.S. (2019). “Because I’m a girl”: Troubling shared visions for music education. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 310-325. <https://doi.org/10.1177/1321103X19845145> (Original work published 2020)
- Vasconcelos, M.J., Caspurro, H. y Costa, N. (2023). Aprendizaje basado en problemas: la composición en el aula como desafío para aprender música. *Revista Electrónica De LEEME*, 52, 111-140. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.26865>