



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

**TESIS DOCTORAL**

**LA FORMACIÓN MUSICAL DEL FUTURO  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

Autor: Francisco César Rosa Napal

Directora: Mercedes González Sanmamed

**2015**



**TESIS DOCTORAL**

**LA FORMACIÓN MUSICAL DEL FUTURO  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

Autor: Francisco César Rosa Napal

Directora: Mercedes González Sanmamed





UNIVERSIDADE DA CORUÑA

D<sup>a</sup> MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED, doutora en Ciencias da Educación e profesora Titular do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade da Coruña, en calidade de Directora da Tese de Doutoramento que presenta D. **FRANCISCO CÉSAR ROSA NAPAL**, co título: **“La formación musical del futuro profesorado de Educación Primaria”**.

FAI CONSTAR:

Que dita Tese de Doutoramento reúne os requisitos científicos, metodolóxicos e formais que son precisos para a súa Lectura e Defensa pública, polo que consideramos procedente autorizar a súa presentación.

En A Coruña, 7 de setembro de 2015

Asdo: Dra. Mercedes González Sanmamed



**A Isa**





...porque la agitación del arte es natural y sana, y el alma que la siente  
padece más de contenerla que de darle salida

José Martí

1853 –1895

La edad de oro



## **AGRADECIMIENTOS**

A mi madre Ailsa, que me enseñó a leer y a comprender lo que leía

A mi padre Julio, que me mostró el valor del esfuerzo

A Vicenta, que me abrió las puertas del mundo de la música

A Merche, que me ayudó a encontrar otros caminos

A mis amigos, que me impulsan a ser mejor



## Resumen

La expresión musical forma parte del conjunto de asignaturas obligatorias de los planes de estudio de Grado en Educación Primaria, por lo que el estudiantado de la titulación debería contar con un conocimiento básico de la materia para considerar su formación como docente de una manera integral.

Mediante este trabajo se indagó sobre el conocimiento didáctico-musical del futuro profesorado. La investigación contó con dos enfoques metodológicos que guiaron todo el proceso de acuerdo a la naturaleza de los objetivos propuestos. Mediante la perspectiva cuantitativa se obtuvieron datos referentes a la percepción del alumnado de Grado en Educación Primaria a través de un cuestionario, mientras que desde la óptica cualitativa la información fue conseguida tras la realización de entrevistas dirigidas a dos docentes de dicha titulación.

Tras el análisis y la comparación de los datos obtenidos, los resultados revelaron importantes carencias en cuanto a los conocimientos musicales adquiridos. Teniendo en cuenta que el dominio de esta forma de expresión contribuye al enriquecimiento de su propia cultura general, y además constituye un potente recurso didáctico de carácter interdisciplinar, se hace imprescindible una profunda reflexión con el fin de encontrar fórmulas de mejora en la formación musical del futuro profesorado.



## Resumo

A expresión musical forma parte do conxunto de materias obrigatorias dos plans de estudo de Grao en Educación Primaria, polo que os e as estudantes da titulación debería contar cun coñecemento básico da materia para considerar a súa formación como docente dunha maneira integral.

Mediante este traballo indagouse sobre o coñecemento didáctico- musical do futuro profesorado. A investigación contou con dous enfoques metodolóxicos que guiaron todo o proceso de acordo á natureza dos obxectivos propostos. Mediante a perspectiva cuantitativa obtivéronse datos referentes á percepción do alumnado de Grao en Educación Primaria a través dun cuestionario, mentres que desde a óptica cualitativa a información foi conseguida tras a realización de entrevistas dirixidas a dous docentes da devandita titulación.

Tras a análise e a comparación dos datos obtidos, os resultados revelaron importantes carencias en canto aos coñecementos musicais adquiridos. Tendo en conta que o dominio desta forma de expresión contribúe ao enriquecemento da súa propia cultura xeral, e ademais constitúe un potente recurso didáctico de carácter interdisciplinar, faise imprescindible unha profunda reflexión co fin de atopar fórmulas de mellora na formación musical do futuro profesorado.





## Abstract

The musical expression is part of all the compulsory subjects of the Degree in Primary Education curriculum, so that students of the degree should have a basic knowledge of the subject to consider training as a teacher in a comprehensive manner.

Through this work was asked about the musical-didactic knowledge of future teachers. The research included two methodological approaches that guided the entire process according to the nature of the proposed objectives. Regarding the quantitative perspective, data concerning the perception of the students from the Degree in Primary Education was obtained through a questionnaire, whereas from the qualitative perspective, information was achieved after conducting interviews to two teachers led a degree.

After analysis and comparison of the data, the results revealed major shortcomings in terms of the acquired musical knowledge. Given the dominance of this form of expression contributes to the enrichment of their general knowledge, and also constitutes a powerful interdisciplinary teaching resource, a deep reflection is essential in order to find ways of improving the musical training of future teachers.



## ÍNDICE.

<b>Introducción.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>LA MÚSICA: SU FUNCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.....</b>	<b>31</b>
1.1.Introducción.....	33
1.2. Aproximación al concepto de música como expresión.....	34
1.2.1. <i>El significado.....</i>	36
1.2.2. <i>La percepción.....</i>	38
1.2.3. <i>Enfoque desde la sociología.....</i>	39
1.2.4. <i>Enfoque desde la psicología.....</i>	41
1.2.5. <i>Las dimensiones de la música.....</i>	44
1.3.Breve recorrido por la historia de la música occidental y su enseñanza.....	47
1.3.1. <i>Antigua Grecia.....</i>	48
1.3.2. <i>Edad Media.....</i>	49
1.3.3. <i>Renacimiento.....</i>	50
1.3.4. <i>Barroco.....</i>	52
1.3.5. <i>Clasicismo.....</i>	54
1.3.6. <i>Romanticismo.....</i>	56
1.3.7. <i>Siglo XX.....</i>	58
1.3.8. <i>Actualidad.....</i>	61
1.4. Enseñanza musical y educación musical.....	63
1.4.1. <i>La enseñanza musical específica en los conservatorios.....</i>	63
1.4.2. <i>El pensamiento pedagógico musical del siglo XX.</i> <i>La educación musical general.....</i>	67
1.5.Los nuevos retos de la educación musical para el siglo XXI.....	76

<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CURRÍCULO DE PRIMARIA DESDE 1990.....</b>	<b>81</b>
2.1. Introducción.....	83
2.2. Los contenidos musicales en el currículo de Primaria en la LOGSE.....	84
2.3. Los contenidos musicales en el currículo de Primaria en la LOE.....	93
2.4. Los contenidos musicales en el currículo de Primaria en la LOMCE.....	101
2.4.1. <i>Bloque 1</i> .....	104
2.4.2. <i>Bloque 2</i> .....	106
2.4.3. <i>Bloque 3</i> .....	109
2.5. Trayectoria de los principales contenidos musicales presentes en el currículo desde 1990 hasta la actualidad.....	111
2.6. Consideraciones generales sobre el tratamiento de los contenidos en la práctica docente.....	118

<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>EL CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS ESPECÍFICOS EN LA FORMACIÓN MUSICAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA.....</b>	<b>121</b>
3.1. Introducción.....	123
3.2. El conocimiento profesional de los contenidos.....	124
3.2.1. <i>El conocimiento de los contenidos musicales</i> .....	127
3.3. La música en los planes de estudio de Magisterio.....	128
3.3.1. <i>La música en la formación del profesorado antes de 1990</i> .....	129
3.3.2. <i>El profesorado especialista en Educación Musical</i> .....	131
3.3.3. <i>Formación musical del profesorado en el marco del EEES</i> .....	136
3.4. La investigación en educación musical.....	142
3.4.1. <i>Investigación en la formación musical del profesorado</i> .....	147

## CAPÍTULO IV

<b>DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO.....</b>	<b>151</b>
4.1. Introducción.....	153
4.2. Contexto del estudio.....	153
4.3. Objetivos.....	154
4.3.1. <i>Objetivo general</i> .....	154
4.3.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	154
4.4. Metodología de la investigación.....	151
4.4.1. <i>Enfoque cuantitativo</i> .....	157
4.4.1.1. <i>Fases de la investigación cuantitativa descriptiva</i> .....	158
4.4.1.2. <i>Instrumento de recogida de datos: el cuestionario</i> .....	161
4.4.1.3. <i>Elaboración del cuestionario</i> .....	162
4.4.1.4. <i>Validación del cuestionario</i> .....	165
4.4.1.5. <i>Aplicación del cuestionario</i> .....	167
4.4.1.6. <i>Fiabilidad y validez del instrumento</i> .....	168
4.4.2. <i>Enfoque cualitativo</i> .....	169
4.4.2.1. <i>Fases de la investigación cualitativa</i> .....	171
4.4.2.2. <i>Instrumento de recogida de datos: la entrevista</i> .....	174
4.4.2.3. <i>Elaboración de las entrevistas</i> .....	176
4.4.2.4. <i>Validación de las entrevistas</i> .....	180
4.4.2.5. <i>Aplicación de las entrevistas</i> .....	180
4.4.2.6. <i>Criterios de rigor metodológico</i> .....	182

## CAPÍTULO V

<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.....</b>	<b>185</b>
5.1. Introducción.....	187
5.2. Análisis y resultados.....	187
5.2.1. <i>Características sociológicas, culturales y musicales.....</i>	189
5.2.1.1. <i>Características personales del alumnado.....</i>	189
5.2.1.2. <i>Contexto vital del núcleo familiar.....</i>	191
5.2.1.3. <i>Preferencias culturales y musicales del entorno.....</i>	195
5.2.1.4. <i>Perfil social, cultural y musical del alumnado.....</i>	199
5.2.2. <i>Cultura musical adquirida durante la formación general.....</i>	209
5.2.2.1. <i>La expresión musical en las instituciones de la educación general.....</i>	210
5.2.2.2. <i>Conocimientos musicales adquiridos en la educación general.....</i>	213
5.2.3. <i>La música en la formación inicial del futuro docente.....</i>	216
5.2.3.1. <i>Valoración de sus conocimientos musicales previos.....</i>	217
5.2.3.2. <i>Percepción sobre la expresión musical como asignatura.....</i>	226
5.2.3.3. <i>Valoración de sus conocimientos actuales.....</i>	230
5.2.3.4. <i>Prioridad de algunos aspectos de la expresión musical.....</i>	236
5.2.4. <i>Expectativas formativas.....</i>	236
5.2.4.1. <i>La necesidad de una formación musical posterior.....</i>	238
5.2.4.2. <i>Propuestas para solventar las carencias.....</i>	240

## CAPÍTULO VI

<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.....</b>	<b>243</b>
6.1. Introducción.....	245
6.2. Análisis de los datos obtenidos.....	245
6.3. Resultados.....	249
6.3.1. <i>Resultados del caso 1. Características generales.....</i>	249
6.3.1.1. <i>Trayectoria musical- docente.....</i>	249
6.3.1.1.1. <i>Experiencias formativas.....</i>	250
6.3.1.1.2. <i>Experiencias laborales.....</i>	253
6.3.1.2. <i>Concepciones sobre la música y la educación musical.....</i>	258
6.3.1.2.1. <i>La música como manifestación cultural.....</i>	259
6.3.1.2.2. <i>La música como materia de estudio.....</i>	260
6.3.1.2.2.1. <i>Educación musical no universitaria.....</i>	260
6.3.1.2.2.2. <i>La música en Grado en Educación Primaria.....</i>	268
6.3.2. <i>Resultados del caso 2. Características generales.....</i>	277
6.3.2.1. <i>Trayectoria musical- docente.....</i>	277
6.3.2.1.1. <i>Experiencias formativas.....</i>	277
6.3.2.1.2. <i>Experiencias laborales.....</i>	279
6.3.2.2. <i>Concepciones sobre la música y la educación musical.....</i>	282
6.3.2.2.1. <i>La música como manifestación cultural.....</i>	282
6.3.2.2.2. <i>La música como materia de estudio.....</i>	283
6.3.1.2.2.1. <i>Educación musical no universitaria.....</i>	283
6.3.1.2.2.2. <i>La música en Grado en Educación Primaria.....</i>	287
6.4. Análisis comparativo de los resultados de las entrevistas.....	295
6.4.1. <i>Recorrido hacia la docencia.....</i>	295
6.4.2. <i>La profesionalización.....</i>	296
6.4.3. <i>Música y educación musical.....</i>	297
6.4.4. <i>El conocimiento musical del futuro profesorado.....</i>	299

<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>CONCLUSIONES</b> .....	303
7.1. Introducción.....	305
7.2. Consideraciones generales.....	305
7.2.1. <i>Sobre el problema de la investigación</i> .....	305
7.2.2. <i>Sobre el marco teórico</i> .....	306
7.2.3. <i>Sobre el proceso de investigación</i> .....	309
7.2.4. <i>Sobre los resultados</i> .....	310
7.3. Entre la banalidad y la necesidad real de la educación musical: propuestas de mejora.....	315
 <b>REFERENCIAS</b> .....	 319
Referencias bibliográficas.....	321
Referencias legislativas.....	332
 <b>ANEXOS</b> .....	 335
Anexo I. Cuestionario.....	337
Anexo II. Instrumento para la validación del cuestionario.....	347
Anexo III. Guión de la entrevista.....	355
Anexo IV. Instrumento para la validación de la entrevista.....	361
Anexo V. Transcripción de las entrevistas.....	366
Anexo VI. Resumen de los cuadros de análisis.....	406
 <b>LISTADO DE TABLAS.</b>	
Tabla 2.1. Distribución horaria de las áreas de conocimiento recogidas en el Decreto 245/1992, de 30 de julio.....	85
Tabla 2.2. Distribución horaria de las áreas de conocimiento recogidas en el Decreto 130/2007, de 28 de junio.....	94
Tabla 2.3. Distribución horaria de las áreas de conocimiento recogidas en el Decreto 105/2014, del 4 de septiembre.....	103
Tabla 3.1. Presencia horaria de la asignatura Música en diferentes planes de estudio.....	130



Tabla 3.2. Comparación entre los créditos de Magisterio y las horas lectivas de los conservatorios.....	133
Tabla 3.3. Comparación de la carga lectiva entre los estudios de Magisterio y de conservatorio.....	134
Tabla 4.1. Porcentaje de los cuestionarios recogidos en relación con la población.....	168
Tabla 5.1. Procedencia geográfica de los padres y las madres del alumnado.....	192
Tabla 5.2. Área geográfica de la residencia familiar actual del alumnado.....	192
Tabla 5.3. Titulaciones alcanzadas por la madre y el padre del alumnado.....	193
Tabla 5.4. Eventos a los que suelen asistir los familiares cercanos.....	195
Tabla 5.5. Eventos a los que suele asistir el alumnado encuestado.....	204
Tabla 5.6. Percepciones sobre la música en la educación general.....	214
Tabla 5.7. Valoración sobre la capacidad vocal de reproducir sonidos determinados.....	220
Tabla 5.8. Interpretación de canciones de memoria.....	220
Tabla 5.9. Lectura musical convencional.....	221
Tabla 5.10. Estabilidad del pulso.....	222
Tabla 5.11. Polirritmia.....	222
Tabla 5.12. Lectura rítmica.....	223
Tabla 5.13. Valoración de sus conocimientos musicales prácticos.....	231
Tabla 5.14. Valoración de sus conocimientos didáctico-musicales.....	232
Tabla 5.15. Carencias en la formación didáctico-musical.....	239

## LISTADO DE FIGURAS

Figura 1.1. Innovaciones del período barroco en el lenguaje musical occidental. (Comellas, 2006; Michels, 1998; Randel, 2006).....	53
Figura 1.2. Aportaciones del Clasicismo al lenguaje musical occidental (Comellas, 2006; Michels, 1998; Randel, 2006).....	55
Figura 1.3. Etapas del Romanticismo musical y sus aportaciones al lenguaje musical occidental (Michels, 1998).....	56
Figura 1.4. Clasificación de los <i>métodos</i> de enseñanza musical del siglo XX. (Gainza, 2003).....	71

Figura 1.5. Clasificación de los autores de los <i>métodos activos</i> . (Jorquera, 2004).....	72
Figura 1.6. Características principales de los cuatro <i>métodos activos</i> más relevantes.....	74
Figura 2.1. Cinco bloques de contenidos de Expresión Musical, Decreto 245/1992, de 30 de julio.....	87
Figura 2.2. Alcance de la expresión instrumental en el currículo de Educación Primaria (LOGSE).....	89
Figura 2.3. La expresión vocal y el canto en el currículo (LOGSE) y su correlación con los métodos activos.....	91
Figura 2.4. Dos bloques de contenidos de Expresión Musical, Decreto 130/2007, de 28 de junio.....	95
Figura 2.5. Contenidos del Bloque 1: Escucha en los tres ciclos del currículo (LOE).....	95
Figura 2.6. Contenidos del Bloque 2: Interpretación y creación musical en los tres ciclos del currículo (LOE).....	97
Figura 2.7. Asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica, Decreto 105/2014, del 4 de septiembre.....	103
Figura 2.8. Tres bloques de contenidos de Expresión Musical, Decreto 105/2014, de 4 de septiembre.....	104
Figura 2.9. Variaciones entre los contenidos comunes de 3º y 4º Curso, Bloque 1.....	105
Figura 2.10. Propiedades sonoras del cuerpo y de los objetos; improvisación y acompañamiento, y creación musical.....	107
Figura 2.11. Lectoescritura; nuevas tecnologías aplicadas a la música e interpretación vocal y en instrumentos convencionales.....	108
Figura 2.12. Contenidos del Bloque 3 para primero y segundo cursos.....	109
Figura 2.13. Contenidos del Bloque 3 para tercero, cuarto y quinto cursos.....	110
Figura 2.14. Contenidos del Bloque 3 para sexto curso.....	110
Figura 2.15. Bloques temáticos de los tres sistemas curriculares.....	111
Figura 2.16. Tendencias del uso de la improvisación en las tres leyes.....	114
Figura 2.17. Presencia de la lectoescritura en los tres modelos de currículo.....	116
Figura 2.18. Enfoques de currículo (Aróstegui, 2011).....	119

Figura 3.1. Categorías de la base del conocimiento (Shulman, 2005).....	125
Figura 3.2. Distribución de materias en la formación del profesorado especialista en Música.....	132
Figura 3.3. Materias optativas relacionadas con la expresión musical en dos facultades de las Universidades de Galicia.....	138
Figura 4.1. Paralelismo temático entre los Bloques II y III.....	156
Figura 4.2. Ciclo de los conocimientos musicales.....	157
Figura 4.3. Tipos de preguntas del cuestionario (García et al., 2001).....	162
Figura 4.4. Ejemplo de las orientaciones recibidas para la mejora de algunos ítems.....	166
Figura 4.5. Calendario de aplicación de los cuestionarios.....	167
Figura 4.6. Fases de la investigación cualitativa.....	172
Figura 4.7. Selección de los participantes (Patton 1990, citado en Rodríguez et al., 1996).....	173
Figura 5.1. Numeración y codificación de los cuestionarios.....	188
Figura 5.2. Cuadro de análisis de los datos cuantitativos.....	188
Figura 5.3. Propuestas de actuación para solventar las carencias didáctico- musicales.....	240
Figura 6.1. Esquema de análisis.....	248
Figura 6.2. Recomendaciones al profesorado novel de Didáctica de la Expresión Musical.....	257
Figura 6.3. Valoraciones sobre los conocimientos previos del futuro profesorado.....	300

## **LISTADO DE GRÁFICOS**

Gráfico 1.1. Empleo de los métodos activos de educación musical según la investigación de Oriol (2005, p. 18).....	73
Gráfico 5.1. Edad del alumnado participante en el estudio.....	190
Gráfico 5.2. Relación del género en la muestra.....	190
Gráfico 5.3. Titulaciones alcanzadas por las madres y los padres.....	194
Gráfico 5.4. Escucha de la música en el ámbito familiar.....	196
Gráfico 5.5. Estudios de hermanos y otros familiares cercanos en los conservatorios superiores.....	198
Gráfico 5.6. Músicos profesionales y aficionados.....	199

Gráfico 5.7. Pertenencia a diferentes asociaciones.....	199
Gráfico 5.8. Actividades externas a los centros de enseñanza.....	200
Gráfico 5.9. Medios empleados para obtener información sobre la música.....	201
Gráfico 5.10. Redes sociales y aplicaciones empleadas para conseguir Información sobre música.....	202
Gráfico 5.11. Preferencias musicales.....	205
Gráfico 5.12. Participación en agrupaciones musicales.....	206
Gráfico 5.13. Formación instrumental no escolar.....	208
Gráfico 5.14. Carácter público o privado de los centros de estudio.....	210
Gráfico 5.15. Existencia de aulas de música en los centros de primaria, secundaria y bachillerato.....	211
Gráfico 5.16. Educación musical en los diferentes cursos de Primaria.....	211
Gráfico 5.17. Presencia de la música en Educación Secundaria.....	212
Gráfico 5.18. Presencia de la música en Bachillerato.....	213
Gráfico 5.19. Capacidades auditivas sobre aspectos de la música occidental.....	218
Gráfico 5.20. Práctica instrumental.....	224
Gráfico 5.21. Conocimiento de términos y conceptos del lenguaje musical occidental.....	225
Gráfico 5.22. Conocimiento sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la música.....	226
Gráfico 5.23. Opiniones sobre la estructuración de la materia.....	227
Gráfico 5.24. Percepciones sobre su preparación didáctico- musical.....	233
Gráfico 5.25. Presencia de los conocimientos adquiridos en ámbitos extra- institucionales.....	235
Gráfico 5.26. Aspectos prioritarios en la formación musical según el alumnado.....	237
Gráfico 5.27. Valoración sobre las propuestas para superar deficiencias didáctico-musicales.....	241

---

# **INTRODUCCIÓN**

---



### INTRODUCCIÓN.

A partir de 1990, la educación musical estuvo incluida en el currículo de primaria como una asignatura obligatoria, junto a otras materias afines, dentro del área de la educación artística. Aunque en la actualidad ha perdido esa categoría, la asignatura ha estado estructurada con el mismo rigor que cualquiera de las otras que, tradicionalmente, estuvieron presentes en la configuración de los planes de estudios de Educación Primaria en el ámbito nacional español.

Consecuentemente, el alumnado que tuvo su formación en los distintos niveles de la educación general en el período de tiempo indicado debería contar con unos conocimientos elementales suficientes y equiparables a los conseguidos a través de las asignaturas tradicionales. Es aquí donde comienza a perfilarse el problema fundamental que motiva la realización de este trabajo.

Tras algunas pruebas preliminares aplicadas al alumnado al comienzo del estudio de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical y una vez detectadas importantes deficiencias en su formación musical previa, los resultados fueron contrastados con los contenidos que aparecen en el currículo de los diferentes niveles educativos por los que tuvieron que transitar antes de sus estudios universitarios. Esta comparación reveló que, independientemente de su presencia en el currículo, los contenidos musicales más importantes no permanecían significativamente en el acervo intelectual del alumnado que finalizó la escolaridad obligatoria y postobligatoria.

Desde esta evidencia se generó la pregunta que impulsó la realización de esta investigación: ¿cuál es el conocimiento profesional de los contenidos musicales con que contará el futuro profesorado que pueda garantizar la educación integral de sus alumnos y alumnas? Aunque si se tienen en cuenta las deficiencias encontradas, cabría también formular otra pregunta: ¿en qué medida sería posible subsanar las supuestas carencias a través de la asignatura obligatoria vinculada a la expresión musical, que está temporalizada en un cuatrimestre de Grado en Educación Primaria?

El motivo de la investigación se ha visto reforzado por la desaparición de la figura del profesorado especialista en música, lo que implica que las nuevas

promociones de profesores y profesoras generalistas deberían contar con una preparación sólida y actualizada en la materia. Aunque en el marco del nuevo plan de estudios derivado de la integración al Espacio Europeo de Educación Superior existen menciones o itinerarios que podrían sustituir, en cierta medida, a las especialidades en algunas facultades de educación de las universidades gallegas —como se comentará más adelante—, la formación en educación musical ha perdido peso lectivo.

Para completar la justificación de este trabajo debemos incluir la gran amenaza que en este sentido supone la reciente implantación de la LOMCE, donde la enseñanza y la práctica de la expresión musical en Primaria dependen de la regulación y de la oferta educativa que establezca cada administración educativa regional. Es necesario indicar, además, que se toma como referente que el ciclo formativo de un futuro maestro de Educación Primaria comprende —en cuanto a su formación musical— dos fases fundamentales: los conocimientos adquiridos en Educación Primaria y los conocimientos didáctico-musicales obtenidos en Didáctica de la Expresión Musical. De esta manera al cerrarse ambas etapas, las carencias relativas a los conocimientos musicales del futuro profesorado se revertirán en su función docente.

Este trabajo está estructurado en dos grandes secciones, las cuales se dividen en apartados específicos. En la primera parte se realiza, dentro del marco teórico, una revisión de todos aquellos aspectos que serán tratados y analizados en el transcurso de la elaboración de la tesis, así como la recopilación de conocimientos relacionados con la temática general relativa a la música y su enseñanza.

Para comenzar, en el primer capítulo se efectuará una conceptualización de la expresión musical a través de diferentes perspectivas. Seguidamente, y en una estrecha relación con lo anterior, se procede a la exposición de las principales características que adoptó la música y su enseñanza en cada uno de los períodos históricos por los que fue evolucionando. El motivo de incluir esta secuencia ha sido el de dotar al trabajo de una fuente de términos técnicos y de conceptos que aparecerán constantemente en su desarrollo, tanto en el marco teórico como en el estudio empírico. Para dejar establecido el significado que podrían tener expresiones como *educación musical* o *enseñanza musical*, se ha reservado un apartado en el cual se delimita la función de cada uno de los



términos, estableciendo de esa forma una categorización precisa que clarifique ciertas ambigüedades que puedan suscitarse. Al mismo tiempo este apartado, al contener el análisis de las particularidades de la educación musical en el siglo XX, conduce a la presentación de la última parte del capítulo, en la que se reflexionará sobre los nuevos retos que supone la educación musical en el presente inmediato.

En el Capítulo II se realiza un necesario análisis de los contenidos musicales en el currículo de las diferentes normativas legislativas desde 1990 hasta la actualidad. Considerando la importancia que tiene este tema en el contexto global de la investigación, será uno de los elementos más recurrentes.

El ciclo que gira alrededor de los contenidos de Primaria pasa por tres momentos: el que se efectúa en ese primer nivel, y al mismo tiempo conforma los conocimientos previos del alumnado de Grado en Educación Primaria; luego, la construcción de los conocimientos didácticos y musicales que corresponden a la etapa formativa universitaria, que finalmente incidirán en la calidad de su función docente una vez comenzada su vida profesional, cerrándose de esta manera el ciclo. También se analizan en esta sección las tendencias que han manifestado los principales contenidos musicales propuestos por los pedagogos autores de los *métodos activos*, así como los de naturaleza más tradicional. Para cerrar el segundo capítulo se reflexionará sobre: cómo pueden ser llevados a la práctica los contenidos musicales del currículo; cuáles son los principales modelos didácticos para la educación musical; y cómo estuvo y está formado musicalmente el profesorado para emplear la música como recurso didáctico desde una perspectiva interdisciplinar. Estas valoraciones están estrechamente vinculadas a los propósitos de este trabajo.

Entrando en la última fase del marco teórico se presenta, en el Capítulo III, un estudio sobre la formación musical del profesorado. Pasando por los conceptos teóricos que describen el conocimiento profesional docente —del cual se desprende el conocimiento profesional de los contenidos—, se realiza más tarde un seguimiento de la manera en que era enfocada la música en los planes de estudio de Magisterio antes de 1990. A partir de aquí se lleva a cabo un análisis de las principales características de los planes de estudio que se sucedieron hasta la actualidad.

La implantación de las especialidades, a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) —entre ellas la de música—, dio un giro importante al tratamiento de la expresión musical en los planes de estudio de Magisterio. Pero como se podrá constatar más adelante, con el paso al Espacio Europeo de Educación Superior, dichas especialidades desaparecieron, quedando en su lugar la posibilidad de cursar menciones en los centros en que se imparten. Los problemas que hayan podido surgir en todo el proceso histórico de la formación musical del futuro profesorado, han estimulado el interés de varios investigadores, que en su mayoría enfocaron sus trabajos al aspecto histórico o al estudio de la formación musical del profesorado especialista.

De esta forma concluye esta primera sección en la que se intenta recoger gran parte de los conocimientos debidamente identificados que respaldarán el proceso de indagación que se aborda seguidamente, aunque en la medida en que éste avance podrán ser incorporados los que se consideren pertinentes con el fin de dotar de solidez teórica al trabajo.

La segunda sección recoge un trabajo empírico que consiste en el empleo de una metodología mixta en la que se utilizará tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo. En el Capítulo IV se concretará el contexto en el que se realizará la investigación en su totalidad, así como los objetivos que se persiguen.

Entrando específicamente en el campo metodológico de la investigación, se profundizará por separado en las características de los dos enfoques empleados. Una vez analizados datos, los resultados serán contrastados para obtener una mayor validez y fiabilidad de la investigación, tanto desde el enfoque cuantitativo como del cualitativo. Para terminar el proceso de validación se llevará a cabo una *triangulación metodológica* o *entre métodos*.

El trabajo investigativo bajo la perspectiva cuantitativa se llevó a cabo a través de un cuestionario dirigido al alumnado de Grado en Educación Primaria en todas las facultades de Ciencias de la Educación de Galicia. Mientras que en la investigación cualitativa se empleó la entrevista como instrumento de recogida de datos, en la que participaron dos profesoras de dos facultades diferentes: una en la que existe una

mención relacionada con la educación musical, mientras que en la otra no es posible cursar tal itinerario.

Una vez obtenidos todos los resultados se procede a la presentación de las conclusiones, donde se reflexionará sobre los conocimientos adquiridos durante el proceso investigador y se verificará la consecución de los objetivos propuestos. Esta reflexión conducirá finalmente a la formulación de algunas propuestas fundamentadas a través de los resultados obtenidos y en respuesta al contexto en el que se encuentra la problemática abordada.



---

# CAPÍTULO I

---

## LA MÚSICA: SU FUNCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

---



*La música es algo que suena.*

*Si no suena, no es música.*

*Murray Schafer.*

## **CAPÍTULO I**

### **LA MÚSICA: SU FUNCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA**

#### **1.1. Introducción.**

Una de las primeras preguntas que surgen al intentar comprender el papel de la música en la vida de las personas está relacionada con su utilidad práctica y el grado de importancia que tiene en comparación con el resto de actividades que conforman el área intelectual de una sociedad. Lo cierto es que está ahí, en todas las culturas y en todas las épocas de las que se tiene conocimiento, por lo que si no hubiera tenido un cometido significativo habría desaparecido definitivamente en algunos momentos críticos de la historia.

En este capítulo se intentará ofrecer una visión global de la expresión musical a partir de su definición en sí misma y sus principales momentos históricos en el contexto occidental. Esta será la temática a desarrollar en el primer apartado. Ha sido necesario realizar dicha exposición debido al empleo amplio del término *música*, que será una de las palabras clave en toda la extensión del trabajo. En este sentido es importante comprender que una interpretación reduccionista del concepto *música* podría llevar a equívocos en el posterior análisis de los diferentes significados conceptuales que ha tenido en los distintos enfoques históricos y sociales.

Siendo la educación musical actual el eje conductor de esta investigación, se hace imprescindible que no se excluyan aquellos elementos que no formaron parte de la música durante su etapa tonal-funcional, y que precisamente están presentes entre el material sonoro empleado por los compositores actuales.

Más adelante se centra la atención en las dos vertientes en las que la enseñanza musical ha tenido una dirección conscientemente encaminada a la concreción metodológica. Por una parte, el establecimiento de los conservatorios como institución especializada en la formación musical específica con una intención profesional y, por otra, la revolución que supuso el surgimiento y la divulgación de los *métodos activos* del siglo XX, más enfocados a la educación musical en el marco de la enseñanza general. Aunque las dos perspectivas educativas contemplan fines diferentes, tienen como obligación común la adaptación de su dirección formativa a las sonoridades que predominaron en el panorama musical después de su ruptura con el sistema tonal tradicional.

Para concluir el capítulo se reflexiona sobre las nuevas tendencias que buscan un consenso entre los propósitos de la educación y la propia atmósfera sonora en que está inmersa la sociedad del siglo XXI. En este caso forman parte de la nueva proyección una serie de compositores-profesores empeñados en crear las bases de una educación musical acorde con la actualidad. La gran preocupación que suscita la necesidad de conocer y manejar, desde las edades más tempranas, los elementos de un lenguaje que ha evolucionado hasta el punto de mostrar una nueva fisionomía, ha propiciado la búsqueda de enfoques muy alejados de la manera tradicional de entender y enseñar la música.

## **1.2. Aproximación al concepto de música como expresión.**

Para los estudiosos que han intentado delimitar en una frase un fenómeno tan complejo como lo es la música, debe haber sido extremadamente difícil sentirse totalmente satisfechos con el resultado. Estos autores se refieren a la música desde una óptica occidental y en un determinado período histórico; desde allí pretenden entender y explicar su significado atendiendo a las características que presenta esa manifestación en cada contexto. En el libro *El compositor en el aula*, Murray Schafer hace posible extraer una conclusión sobre lo que podría ser una visión moderna sobre el tema: “Música es una organización de sonidos (ritmo, melodía, etc.) producida con la intención de ser escuchada” (Schafer, 1965, p. 21). Es importante tener en cuenta que en ese libro se fue conformando la definición a partir de un diálogo con sus alumnos, y



que los términos *ritmo* y *melodía* quedaron colocados dentro de un paréntesis para indicar que esos elementos estaban por confirmar o matizar.

La definición ha intentado ser lo suficientemente concisa, pero para valorar las diversas evidencias que podrían respaldar tal afirmación, se impone aquí la obligación de efectuar una incursión en los principales hitos de la expresión musical y de su enseñanza, así como del tratamiento que se le ha dado a partir de los últimos enfoques aportados por los investigadores contemporáneos. Para profundizar en la naturaleza de lo que hoy se entiende por el término *música* será necesario efectuar un breve recorrido por las etapas de su desarrollo destacando las distintas definiciones y funciones que ha tenido, y que según las interpretaciones históricas, ideológicas y estéticas, puede tener una mayor significación en el propósito de este trabajo.

Los diccionarios, los manuales y algunos personajes célebres del área, han querido dejar conceptualmente plasmada la significación de esa forma de expresión humana. Es común escuchar o leer definiciones del concepto *música* que provienen de diferentes fuentes que, en algunos casos, se han tergiversado o incluso se han desvinculado de sus autores originales por el paso del tiempo.

Debido a la necesidad de conseguir una primera noción de un término que, influido por su paso a través de la historia ha llegado a nuestros días, las distintas explicaciones han tenido un enfoque contextual vinculado a las propias valoraciones estéticas y funcionales de cada momento. Estas son algunas muestras que pueden ejemplificar las definiciones más extendidas y que han sido extraídas del Diccionario de la Lengua Española (RAE) (2012, p. 1056) como primera referencia.

- Melodía, ritmo y armonía, combinados.
- Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído.
- Concierto de instrumentos o voces, o de ambas cosas a la vez.
- Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente.

La simple lectura de estas definiciones puede mostrar algunas evidencias relativas a lo que se entiende por música de forma general. En su conjunto existe una corriente que interpreta el término como arte sin tener en cuenta su connotación social como identidad, mientras otra se refiere únicamente a tres de sus elementos constitutivos; ritmo, melodía y armonía, que coincidieron y convivieron en una etapa histórica dentro de la tradición musical occidental conocida como *la práctica común* (Piston, 1998). Esta segunda línea excluye del concepto total de la música aquellas manifestaciones que carecen de alguno de esos tres factores o que emplean otros materiales para su elaboración, lo que llevaría a pensar erróneamente que, por ejemplo, el *canto llano* no podría considerarse *música* al no contener *armonía*. Pero ninguna de ellas hace referencia a la palabra asociada a la música o viceversa, ni a la condición puramente autónoma que pudo adoptar a partir de cierto momento de su historia. Una tercera tendencia valora la música como una fuente de placer mediante el cual se canalizan los distintos afectos inherentes al ser humano.

Una vez situados en una etapa tan diversa como lo fue el siglo XX en lo referente a estilos y códigos compositivos, las interrogantes que se plantean los estudiosos han cambiado respecto al mismo objeto de estudio en etapas anteriores. La posición que adoptó la observación puramente estética de la manifestación musical ha evolucionado, y los nuevos enfoques han conducido a centrar la atención en las distintas funciones de la música bajo una visión más amplia, en la que forman parte distintas disciplinas de la condición humana. “Hoy se pretende, ante todo, analizar cómo funciona la música, qué mecanismos psicológicos pone ésta en juego, qué estructuras lingüísticas utiliza y en qué se diferencia de otros modos de expresión de los que se vale el hombre” (Fubini, 1999, p. 495).

### 1.2.1. *El significado.*

Para intentar clarificar mediante una perspectiva actual lo que significa *música* será necesario contrastar algunas ideas de teóricos, compositores y pedagogos contemporáneos que han dedicado tiempo y empeño a la reflexión sobre la esencia de la música en su totalidad. Tras la constatación de la presencia de la música en diferentes contextos y a través de diversos enfoques surge, en primer lugar, la apreciación que

enfatisa su subjetividad si es comprendida como una manifestación independiente de cualquier implicación no estrictamente musical.

La música como forma de expresión humana, ha servido a diferentes fines adaptando sus características a cada uno de ellos. Pero en la mayoría de los casos está condicionada por elementos extra-musicales, ya sea por adaptarse a un texto, o incluso por responder a un título que podría sugerir el sentido que se le pretende dar (Storr, 2007). Atendiendo a esto, la ambigüedad que resulta de no separar la música vocal de la instrumental para su análisis podría inducir a equívocos en la búsqueda de su significado específico. Incluso, desde distintas posiciones a las que Storr (2007) denomina *formalistas* y *expresionistas*, se trata de explicar sus cualidades puramente estructurales, a partir tanto de su aspecto intelectual como de los expresivos, teniendo en cuenta, según el autor, que la música tiene su origen en los ritmos y movimientos corporales.

Cuando la música todavía dependía de las palabras o se usaba para ensalzar o acompañar un acontecimiento público, no existían argumentos polémicos de esa clase. Las disputas entre los formalistas y los expresionistas comienzan a ser importantes sólo con la llegada de la música “absoluta”. En el momento en que la música se emancipó de otras formas de expresión, estuvo destinada a tener una vida propia (Storr, 2007, p. 135).

Mientras la música está asociada a un texto es posible catalogar su presunto contenido relacionándola con las ideas explícitas de las palabras y del discurso, pero en el momento en que se libera de ellos o de cualquier influencia externa —como podría ser la música programática instrumental—, adquiere un carácter abstracto, y es precisamente ese uno de sus rasgos distintivos. Esta última propiedad, aparentemente inocua, ha ocasionado que ciertas obras hayan sido empleadas con fines ajenos a los que las originaron, abanderando en algunos casos posiciones éticas o ideológicas totalmente contrarias a la línea de pensamiento de sus autores.

La música puede ayudar a promover muchas cosas; la sociabilidad es una de ellas, gracia, éxtasis, fervor religioso o político y sexualidad son algunas otras. Pero la música en sí misma es fundamentalmente amoral. No es ni buena ni

mala, y no hay evidencias concluyentes de una relación entre el carácter humano y las preferencias estéticas (Schafer, 2004, p. 33).

Según este argumento, para considerar la música en sí misma como una expresión autónoma sería imprescindible despojarla de cualquier factor externamente condicionante. En sentido contrario, para entenderla como una expresión pluridisciplinar, se debería atender a las relaciones que pudieran influir en su manifestación. Es en este punto donde no se clarifica a qué se refieren específicamente muchos de los intentos de definirla.

Las valoraciones anteriores pueden tener una contrapartida desde otras posiciones en las que se presenta como un producto identificativo del medio a que pertenece una obra artística, y que puede condicionar la autonomía de la creación musical. Para Storr (2007), la música, en su proceso de emancipación, hizo suyos los sentimientos inherentes al lenguaje de las palabras, por lo que el hecho de que se independizara no trajo consigo, en ningún momento, una renuncia a expresar esos sentimientos.

### *1.2.2. La percepción.*

En cuanto a la comprensión de los mensajes de la música por parte del oyente, es imprescindible atender a cómo es percibida teniendo en cuenta las connotaciones culturales en que se producen. “El contexto social no sólo determina qué constituye una obra de arte, sino que también determina cómo esa obra de arte es valorada” (Hargreaves 1998, p. 198).

Para dar respuesta a la interrogante sobre la forma en que funciona la música a la que hace referencia Fubuni (1999) en su descripción de las perspectivas actuales sobre su funcionamiento, es posible explicar el proceso según el cual se produce la experiencia musical desde el punto de vista receptivo partiendo del sonido como su elemento principal (Green, 2009), y contando con su organización consciente e intencionada.

Una vez establecidos los códigos del discurso el oyente participa, en forma de espectador activo, relacionando los acontecimientos antecedentes con el supuesto

devenir (Hargreaves, 1998). Todo esto es posible gracias a un complejo sistema de analogías y contrastes propio del lenguaje intrínseco de la música tonal occidental, así como del interés que produce, en algunos casos, la sorpresa de que no se cumplan dichas expectativas y sean sustituidas por algún sorprendente recurso compositivo.

Se desprende de aquí, que para poder comprender una determinada obra o un fragmento musical, la persona que escucha debe tener una experiencia previa en relación a sus pautas comunes y al contexto histórico y social de donde procede, lo que Green (2009) denomina *orden superior* o *estilo*.

La percepción de las conexiones dentro y a través de los trozos de música se aprende, se adquiere mediante el acto repetido de escuchar y, consiguientemente, mediante cierto nivel de familiaridad con el estilo de la música en cuestión. Si el oyente no tiene esa familiaridad, serán relativamente pocos los significados que se conciban (Green, 2009, p. 105).

Para que las combinaciones de las distintas propiedades del sonido sean reconocidas como música deben responder a determinadas normas propias de un lenguaje musical determinado (Green, 2009). Esto es a lo que llama la autora “significados musicales inherentes” (p.105) que, en definitiva, son los que permiten la comprensión de un fragmento o una obra, aunque esta comprensión sólo se efectuará plenamente siempre que los oyentes posean una información previa enmarcada en ciertos cánones culturales y sociales.

### 1.2.3. *Enfoque desde la sociología.*

Todas las consideraciones anteriores conllevan a mencionar el interés que ha suscitado la música desde su interpretación sociológica. A partir de esta disciplina se pretendió, en un principio, establecer vínculos con las realidades sociales, estructurales e ideológicas que conforman su origen y su entorno, aunque esas apreciaciones iniciales han derivado hacia otras cuestiones específicas entre las que destacan: la construcción de su significado; cómo se difunde a través de los medios de comunicación o su incidencia en la educación (Green, 2009).

Independientemente de las diferentes posiciones adoptadas por los sociólogos para comprender y explicar el hecho musical, su conclusión común es que éste adquiere su significado a partir de la realidad social en que se genera. Digón (2001) señala que en los estudios realizados sobre la música, desde la óptica sociológica, se han desarrollado dos grandes corrientes: la que dirige sus análisis hacia la forma en que se organiza la música desde el punto de vista social atendiendo a las diferentes facetas que intervienen en el proceso en que es generada, difundida y escuchada. Y, por otra parte, la interpretación social de la música a partir del significado que le asignan los diferentes grupos sociales.

Desde la perspectiva estructural se considera que existe una correspondencia entre la música y las estructuras sociales. Desde la perspectiva interpretativa o interaccionista se estudian los procesos a través de los cuales la gente hace música, usa la música y le da un significado (Digón, 2001, p. 23).

En este sentido, Hargreaves (1998) proponía una interpretación de la música no como un fenómeno universal, argumentando su dependencia de los grupos culturales que, consecuentemente, responden a un determinado entorno social. Según el autor, esta posición está basada en estudios realizados mediante la etnomusicología que demostraron que el significado de los diferentes elementos que intervienen en la música no es el mismo para diferentes culturas.

Desde el planteamiento sociológico también se ha pretendido explicar, partiendo de diferentes consideraciones, si es posible la comprensión total de una determinada música para un individuo que no pertenezca al entorno social en la que fue creada (Green, 2009). Una parte sostiene que, en ese caso, no se podría comprender completamente, mientras la otra expone que las obras musicales tienen la capacidad de atravesar el tiempo y el espacio, permitiendo su disfrute a personas de épocas, lugares y culturas diferentes a las condiciones en que fue concebida.

De aquí se concluye que la música puede ser más significativa si el oyente forma parte del contexto social en el que fue concebida, pero si esto no fuera así es posible obtener una comprensión lo más completa posible si el receptor adquiere

algunos conocimientos sobre las características sociales, históricas y geográficas que sirvieron de marco a la creación musical en cuestión (Green, 2009).

En la actualidad la sociología musical intenta dar respuesta a las nuevas relaciones sociales en las que la música tiene un papel protagónico. La irrupción y el acelerado desarrollo de los últimos medios de comunicación en uso han relegado lo que se conocía como medios de difusión masiva —es decir la televisión y la radio— a un segundo plano (Hernández, 2013). La diferencia que se establece aquí es la forma en que se accede a la música.

Mientras los medios más clásicos como la radio y la televisión ofrecen una programación cerrada —en la mayoría de los casos dirigida al gran público—, el acceso a la música mediante Internet y las redes sociales es plenamente selectivo desde la individualidad, aunque luego el producto pueda ser compartido y valorado en pequeños grupos con intereses afines.

Así es como los nuevos escenarios demandan a la sociología de la música una concienzuda explicación. La pérdida de relevancia de la radio y de la televisión en favor de los ordenadores y de otros aparatos de uso individual (iPads y móviles con altas prestaciones) parece responder a los procesos de individualización que también afectan a la manera en que las personas viven la música (Hernández, 2013, p. 125).

Según el autor, la proliferación de agrupaciones que crean e interpretan música es también una señal de la proximidad que tienen las personas con la información necesaria para producirla. En este sentido se refiere a la participación indiscriminada del público general en eventos musicales que anteriormente se identificaban con determinados grupos bien diferenciados a partir de su identidad cultural y social.

#### *1.2.4. Enfoque desde la psicología.*

A partir de la década de los setenta se desarrolló un movimiento científico que emprendió el estudio a gran escala sobre la relación entre la música y la psicología. Según Hargreaves (1998), estos trabajos propiciaron la aparición de un campo de estudio que relaciona la *psicología del desarrollo* con la *psicología de la música*, dando

como resultado una nueva tendencia: *la psicología del desarrollo musical*. Aunque estas tendencias han tenido una profusa producción, Hargreaves (1998) entiende que permanecen en un segundo plano en relación con la psicología en su corriente principal.

No hay razón alguna por la cual la psicología musical deba permanecer como un área aislada dentro de la psicología, ya que su temática se superpone con muchos otros aspectos de la disciplina (Hargreaves, 1998, p. 15).

Para justificar su planteamiento, el autor se respalda en un amplio conjunto de estudios que se realizaron sobre varios aspectos de la práctica musical. “Investigaciones neurológicas y fisiológicas sobre las bases biológicas de la percepción musical, y estudios de laterización hemisférica; estudios acústicos y psicofísicos de los mecanismos de la percepción auditiva” (Hargreaves, 1998, p. 15) son, entre otros, los trabajos encaminados a explicar el fenómeno musical a partir de la ciencia psicológica.

Aunque la música puede ser estudiada a través de los métodos científicos a la par que otros objetos de estudio de diferente índole, las leyes que la sustentan son variables dependiendo de los factores que influyen en la vida cultural y social. Es aquí donde Hargreaves (1998) encuentra una diferencia en relación con las leyes que se establecen, por ejemplo, en el campo de la física.

Entre las ideas más difundidas que incluyen la música como elemento constituyente de la psicología emergió en la década de los ochenta la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Gardner (2001), su autor, reconoce su orientación científica dentro de la *psicología del desarrollo*, aunque para llegar al núcleo de su planteamiento se basó en las limitaciones que están presentes en los diferentes ámbitos de la mente.

Gardner (2001) rechaza el concepto tradicional de inteligencia como algo único e indivisible y también las técnicas que se emplean para medirla con el fin de establecer un determinado coeficiente intelectual. Por lo que para el autor una inteligencia es “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Se trata de una definición que nada dice acerca de las fuentes de tales capacidades o de los medios adecuados para *medirlas*” (p. 5).



Las distintas inteligencias que propone esta teoría muestran rasgos distintivos significativos, aunque interactúan entre sí. En un principio se establecieron en este orden (Gardner, 2001): *la inteligencia lingüística; la inteligencia musical; la inteligencia lógico-matemática; la inteligencia espacial; la inteligencia cinestésico-corporal; las inteligencias personales* (Gardner, 2001).

Concretamente la defensa de la existencia de una *inteligencia musical* parte, desde un punto de referencia científico, de una analogía con la organización de alturas y duraciones del sonido que producen otras especies animales. Otro de los paralelismos que se pueden realizar es el que tradicionalmente se establecía entre la música y el lenguaje, pero es aquí donde el autor encuentra y demuestra que son dos manifestaciones humanas que funcionan de forma más independiente de lo que se tenía entendido hasta el momento.

En tanto que las habilidades lingüísticas están lateralizadas casi en forma exclusiva al hemisferio izquierdo en los individuos normales diestros, la mayoría de las capacidades musicales, incluyendo la capacidad central de la sensibilidad al tono, están localizadas casi en todos los individuos normales en el hemisferio derecho (Gardner, 2001, p. 101).

Para establecer la independencia de la inteligencia musical de las otras, el autor revisa cada una de las relaciones que se establecen entre sí. Precisamente la forma en que interactúan son las evidencias de la diferente naturaleza que presentan las inteligencias múltiples en su conjunto. Incluso la vinculación que se le atribuyó a la música con el área de las matemáticas es analizada para concluir que las dos disciplinas tienen fines diferentes aunque compartan muchos elementos.

...las operaciones medulares de la música no llevan íntimas conexiones con las operaciones medulares en otras áreas, y por tanto, la música merece ser considerada como ámbito intelectual autónomo (Gardner, 2001, p. 107).

Las críticas que ha generado la teoría de las inteligencias múltiples, como era previsible, no tardaron en hacerse explícitas. Por esta razón el propio autor, en una de las últimas ediciones de su obra, defiende aquellas ideas que se forjaron en el concepto inicial de su propuesta. En el prólogo a la edición de 2001 de la obra, Gardner responde

a las objeciones que se fueron sucediendo a partir de la publicación del trabajo en varios puntos, a los cuales les da respuestas similares a las planteadas originalmente, estas críticas se refieren a: *terminología; correlación entre las inteligencias; inteligencias y estilos; los procesos de las inteligencias y repetición de los pecados de la medición de la inteligencia* (Gardner, 2001).

#### 1.2.5. *Las dimensiones de la música*

Partiendo de estos argumentos es justificable que surja la inquietud por parte de algunos autores de comprender la música desde una perspectiva amplia, equiparándola con otras manifestaciones humanas como puede ser el lenguaje verbal, o vinculándola con el proceso de socialización que constituye la educación. Siguiendo esta dirección, Ramírez (2006) argumenta que la música puede ser observada en varias dimensiones: *música en sí misma, música para el sujeto y música para la sociedad*.

Para abordar esta clasificación, Ramírez (2006) se basa en conceptos que, a su entender, son esenciales en la producción del hecho musical. Dentro de la primera de las dimensiones planteadas, los tres elementos fundamentales que sustentan la manifestación de la música en sí misma son: el *sonido*, el *silencio* y la *organización*. La elección de estos aspectos para describir a través de ellos la naturaleza de la música, denotan una perspectiva global en comparación con las definiciones tradicionales generalizadas y asociadas, en su mayoría, a alguno de sus períodos históricos.

El sonido y el ruido son tratados aquí sin reparar en la distinción que se hace de sus características desde el punto de vista científico o desde un enfoque estético. Algunas corrientes compositivas del siglo XX ya contemplaban el ruido como un material más entre los empleados para crear música. El mejor ejemplo está en la aparición de la *música concreta* a mediados de siglo, que contaba con sonidos grabados procedentes de la naturaleza entre otras fuentes, éstos a su vez eran manipulados electrónicamente a través de bucles, cambios de dirección, cambios de velocidad etc. (Randel, 2006). Se entiende entonces que sea necesario ampliar el concepto de sonido para lograr una descripción más fiable de lo que entendemos por música.

Otro fundamento básico, según Ramírez (2006), es que para posibilitar la existencia de la música es necesaria la presencia del silencio, un elemento que se establece como marco del sonido y lo delimita siendo su contrapartida. El equilibrio alternante del sonido y el silencio está regulado en todo momento del acto musical. La convivencia dialéctica de dos elementos antagónicos, como lo son, produce el mismo interés que, en otro plano, crean las relaciones contradictorias y complementarias que se establecen entre la disonancia y la consonancia en la música tonal.

El sonido-ruido y el silencio pueden manifestarse independientemente de la música, incluso podrían establecerse combinaciones entre ellos en la naturaleza o en la vida cotidiana. Pero, sin embargo, no se podría afirmar que la secuencia acompasada de sonido y silencio que produce un reloj mecánico sea música. Debe entonces existir el propósito de conseguir una interacción convenientemente estructurada de dichos elementos, es decir su *organización* (Ramírez, 2006). Por su parte, Schafer (1965), considera que esa intencionalidad humana de organizar los sonidos es el principio decisivo para convertir la confluencia de diversos componentes en una expresión susceptible de ser escuchada, comprendida y compartida por otras personas.

En cuanto a la segunda dimensión propuesta por Ramírez (2006) como *música para el sujeto*, se tiene en cuenta la doble interpretación que tuvo esa manifestación como arte y como ciencia, así como su incidencia en el desarrollo individual humano. En este caso el discurso se centra en el proceso creativo contando con los principios y los propósitos de la actividad artística.

El hecho mismo de la creación de una obra de arte constituye una selección y una síntesis de eventos reales que no tendrían trascendencia por sí mismos desde esa dimensión. La percepción del artista es sensible a la carga expresiva que pudiera contener un hecho aislado o un conjunto de acontecimientos. Luego, gracias a su voluntad, su conocimiento de ciertos códigos y el manejo de las correspondientes técnicas, el creador puede transformar ese material en un producto capaz de sensibilizar a otras personas. En este punto es donde intervienen el conocimiento, los afectos y el perfeccionismo (Ramírez, 2006). De estos argumentos se puede inferir que en el proceso creativo musical intervienen los factores vitales humanos mediante: “el esfuerzo espiritual, el esfuerzo psicológico y el esfuerzo físico” (p. 80). Ya en su

momento Swanwick (1991) se había referido a las propiedades del arte en relación con el desarrollo del pensamiento tanto en la disciplina individual como en las relaciones interpersonales.

Por otra parte, entre los elementos que conforman la música y, por consiguiente, su creación, el *tiempo* es el más valorado por Ramírez (2006) al estar estrechamente vinculado con la naturaleza de la vida humana. Tanto en una como en la otra se suele manipular ese componente, aunque sólo sea de una forma subjetiva. Ahora bien, sin esas intenciones, tanto la vida humana como la música no existirían como tales y sólo serían procesos mecánicos.

Ante esta evidencia es justificada la presencia de la música en varias esferas de la actividad humana entre las que se encuentra la educación. Para Ramírez (2006) “entender la música es entender la esencia de la vida humana. Ambas se dan inexorablemente en el tiempo, pero sólo se hacen lo que son (música, vida), fuera de él” (p. 84).

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente la tercera dimensión: *música para la sociedad*, que establece Ramírez (2006), es la que recoge la expresión, la interacción con la realidad social y la transmisión de los conocimientos. En línea general y casi absoluta, la música es producida para ser escuchada por personas ajenas al autor o al intérprete, por lo que esa particularidad le imprime un carácter social, al no quedar reducida a ser una actividad individual como un fin en sí mismo.

El sólo hecho de la creación musical, independientemente de la intencionalidad con que se haya generado, constituye una pretensión de mejorar la realidad a partir de la presencia de la razón y los afectos como ejes complementarios entre sí. Atendiendo a esta dualidad, Ramírez (2006, p. 87) afirma que “la música facilita y desarrolla tanto la faceta intelectual como la afectiva”. Esa es una de las causas principales que propician que la música sea considerada un importante componente de la vida social, indistintamente de su papel como productora de un disfrute sensorial tanto en el momento de su creación como en el de su audición individual o en grupo.

Entender el arte, y en este caso la música, como parte del desarrollo del pensamiento ha sido una de las justificaciones que se han esgrimido para lograr su inclusión como parte de la educación general (Swanwick, 1991), y es aquí donde adquiere un peso considerable su función social.

En la actualidad la música forma parte, como materia específica, de los planes de estudios de la educación general en muchos países. Esto ha sido un verdadero avance en su funcionalidad para llegar de forma equitativa a la totalidad de las personas. Pero, aunque el propósito es plenamente justificado, es posible encontrar alguna problemática en su comprensión y en su puesta en práctica. Independientemente de que el currículo indicado por las últimas leyes de ámbito nacional español enfatiza cada vez más la inclusión de diferentes aspectos extraídos del contexto sonoro contemporáneo, en la práctica docente suele predominar el concepto de la música desde una perspectiva tradicional. Esta concepción ha sido heredada del lenguaje musical que se estableció y se difundió a partir del período barroco y que es conocida como *sistema tonal*.

Debido a esa realidad, y para poder comprender las valoraciones actuales de los autores citados anteriormente, es necesario tener en cuenta los significados que tuvo la música en otros momentos históricos. Seguidamente se realizará una exposición básica sobre las principales etapas por las que transitó la música y su enseñanza en el mundo occidental con el fin de intentar discernir cómo evolucionó el sistema de códigos estéticos y técnicos que la sustentó, y así tener algunos puntos de contraste con la perspectiva contemporánea.

### **1.3. Breve recorrido por la historia de la música occidental y su enseñanza.**

La necesaria síntesis que debe primar en esta sección no permite realizar una exposición exhaustiva de lo que significa y ha significado la música desde los enfoques sociales, formativos y educativos en las diferentes etapas históricas, por lo que se tomarán prioritariamente como referencias las descripciones más representativas expresadas por autores que se sitúan en el campo de la investigación musicológica, la producción musical y su enseñanza, así como la vinculación de los datos que aportan en relación con el principal sentido de este trabajo. De lo contrario se correría el riesgo de

intentar abarcar unos enormes campos que están reservados a la musicología, la estética, la historia de la educación musical u otras disciplinas concomitantes.

El apartado más extenso y pormenorizado es el que se refiere al siglo XX, esto es debido a que fue una etapa en la que se produjeron los cambios más radicales en el lenguaje musical en el marco de la historia de la música occidental, lo que influyó en la manera de entender su significado social. Por otra parte se produjo una revolución en el ámbito de la educación musical a partir de la aparición de un nuevo pensamiento pedagógico que tuvo su manifestación a través de los *métodos activos*.

### 1.3.1. Antigua Grecia.

Las connotaciones divinas que los antiguos griegos atribuían a la música justificaban que estuviera presente en las ceremonias de culto (Grout y Palisca, 2001). Incluso en la mitología se atribuía a algunos dioses y semidioses la invención de instrumentos musicales.

El significado del término *música* abarcaba no sólo la organización de los sonidos en todas sus dimensiones, sino que mantenía un vínculo muy estrecho con el sistema numérico y con la astronomía. Otra manifestación que aparecía junto al concepto de música era la poesía. “Los griegos no tenían ninguna palabra para referirse al arte de hablar que no incluyera música” (Grout y Palisca, 2001, p. 23). El significado de *música*, por tanto, no es el mismo que se ha dado posteriormente a esa manifestación.

En la Grecia antigua, a la música se le asignó un estatus posiblemente más alto que en cualquiera de los subsecuentes periodos históricos de la civilización occidental. Mientras hoy en día la palabra “artes” incluye la música, la danza, las artes visuales y el teatro, para los griegos “música” era el término genérico que abarcaba todas estas actividades (Latham, 2008, p. 511).

Ante la imposibilidad de contar con documentos que permitan reproducir la música griega antigua, los estudiosos se han basado en las “abundantes fuentes relacionadas con el tema: literatura, arte plástico o gráfico, vestigios arqueológicos y piezas de música anotadas. Ninguna de estas fuentes ofrece en sí una idea completa, pero en su conjunto revelan parte de la riqueza de la *mousike*” (Latham, 2008, p. 1013),

por lo que el autor considera que desde el concepto moderno no es posible redactar la historia de la música en la Grecia antigua. Sin embargo, de lo que sí se tiene constancia es de la compleja teoría musical griega, donde aparecen conceptos que fueron, y aún son, la base de todas las teorías musicales posteriores.

Algunos de los primeros tratados son manuales técnicos con valiosos detalles sobre el sistema musical griego, como la notación, función y acomodo de las notas en una escala, las características de consonancia y disonancia, el ritmo y los tipos de composiciones musicales (Latham, 2008, p. 1015).

Para los griegos de la antigüedad la música, en su significado total, podía afectar el comportamiento ético de las personas, por lo que Platón y Aristóteles creían que la educación debería efectuarse a través del empleo equilibrado de la gimnasia y la música, para así cubrir las áreas formativas referentes al cuerpo y la mente. Este proceso se concebía en el marco de un sistema público de educación (Grout y Palisca, 2001).

### 1.3.2. *Edad Media.*

Es aquí donde comienza, según los especialistas, la historia de la música *culta* occidental (Randel, 2006). En contraposición a la idea de estancamiento que en varios sentidos supuso ese período histórico, Comellas (2006) observa que fue una etapa decisiva para el posterior desarrollo de la música donde a pesar de no surgir una nueva definición conceptual, sí logró sintetizar y combinar la música grecolatina y la música oriental. Entre los aportes que serán el germen de toda la evolución de la música en períodos posteriores está el establecimiento del Canto Gregoriano, las primeras manifestaciones polifónicas y los orígenes de la notación musical que se concretarán siglos más tarde.

La transmisión de los conocimientos y la formación musical religiosa estaban a cargo de la *Schola Cantorum*: un modelo jerárquico que fue implantado luego en toda Europa (Michels, 1998). Sus réplicas llevaron el nombre de *escuelas monásticas* y *catedralicias* y, en ellas, se enseñaba prioritariamente el canto llano. Estas escuelas fueron sustituidas posteriormente por las *capillas musicales de las catedrales* coincidiendo de forma temporal con el desarrollo de la polifonía (Sarget, 2000).

Según Latham (2008), en las universidades de la Edad Media “la música figuraba junto con la aritmética, la geometría y la astronomía en la categoría más alta de las *siete artes liberales*” (p. 511) aunque, según la autora, predominaba en esos estudios la parte teórica sobre la práctica.

La música profana de la Edad Media ha sido también objeto de estudio de los historiadores —aunque con menos éxito que la música religiosa—, y esto se debe a que la notación musical, que es la que se ha podido conservar, era conocida y practicada generalmente en el ámbito eclesiástico. En el caso de la música profana, su medio de transmisión en un principio era oral (Comellas, 2006). De esa rama de la expresión musical medieval se conoce la existencia de tres figuras diferenciadas por la forma en que la producían: *los goliardos, los juglares y los trovadores*, pero con la característica común de que la palabra siempre estaba unida a la música. La pujanza de la música profana en la baja Edad Media, junto al crecimiento de las ciudades, se vio reflejada en la formación musical no religiosa:

De ello se deriva otra nueva justificación para la educación musical: potenciar desde la niñez la capacidad creativa para mantener el nivel de actividad musical requerida a las prácticas polifónicas interpretativas y de composición que tanto gustaban en los ambientes cultos de entonces (Carbajo, 2009, p. 27).

### 1.3.3. *Renacimiento.*

La llegada del Renacimiento trae consigo un enfoque humanista de la música y de otras manifestaciones artísticas. Aquí continúan compartiendo escenario la música religiosa y la música profana, aunque la última consigue tener ahora un desarrollo importante al ser demandada por distintos sectores de la sociedad. “En aquel momento, una clase media que cada vez se mostraba más influyente y letrada comenzaba a compartir la música y a pedirla” (Abraham, 1979, p. 203). La característica principal de la música profana en esta época es que buscaba expresar los sentimientos humanos, siendo uno de los máximos exponentes en este sentido el *madrigal*, una forma poética y musical que buscaba la máxima correspondencia entre las dos manifestaciones (Comellas, 2006).



Los compositores del Renacimiento cuidaron que la música resaltara el texto, por lo que prestaban especial atención a la coincidencia de los acentos en los dos lenguajes (Grout y Palisca, 2001). Pero no solamente era una cuestión de acentos: a finales de este período se emplearon recursos que permitían resaltar el texto a través de la música valiéndose de elementos como la dirección de los intervalos, la rítmica o el timbre, entre otros, para hacerlos coincidir con los sentimientos expresados por la palabra como idea generadora del mensaje. A esta técnica se le conoce, a finales del Renacimiento, con los términos *pintura textual* o *madrigalismo* (Randel, 2006).

En varias universidades estuvo presente la música en esa época: Universidad de Oxford, Universidad de París (colaborando con la escuela de la Catedral de Notre Dame), Universidad de Bolonia, Universidad de Salamanca, Universidad de Padua, etc. (Sarget, 2000). “Durante el Renacimiento la música es objeto de estudios científicos, en un intento de intelectualización del arte en sí” (p. 121).

Por otra parte, es precisamente en esta época en la que surgen los conservatorios en Italia. Estos centros en un principio estaban concebidos para proteger a los jóvenes desfavorecidos, mientras se les ofrecía una “formación musical especial” (Randel, 2006, p. 285).

Tras la Reforma, una nueva música religiosa con carácter popular consigue abrir otra vía de expansión cuya particularidad residía, entre otras, en la posibilidad de realizar los cantos en la lengua vernácula. Según Carbajo (2009) todo esto trajo como consecuencia un gran impulso a la cultura musical, siendo los máximos representantes de la iglesia protestante quienes estimularon su aprendizaje:

En Lutero queda evidente la defensa de la educación musical como medio de elevación del espíritu...Calvino, otro reformador, explicaba la educación musical del pueblo por motivos religiosos. El aprendizaje de canciones religiosas tenía una finalidad educativa preferente ya que el canto de los salmos debía hacerse no sólo en la iglesia, sino también en los campos y las casas (Carbajo 2009, p. 29).

#### 1.3.4. Barroco.

Una vez alcanzado el siglo XVII, en la música se produjeron acontecimientos que dieron un giro trascendental a su trayectoria, y marcaron una nueva concepción de los aspectos técnicos y expresivos de su lenguaje: el Barroco.

Suele encuadrarse esta época en un amplio período de ciento cincuenta años aproximadamente. Fubini (1999), atendiendo a la repercusión que tuvo esta importante etapa en la historia de la música occidental, considera que el nacimiento simultáneo de la armonía y el melodrama posibilitaron una nueva perspectiva de la expresión musical que influirán en toda la producción musical, de ahí en adelante, en el mundo occidental:

La revolución que a principios del siglo XVII renovó totalmente el mundo musical y creó un universo sonoro dotado de nuevas posibilidades y abierto a un desenvolvimiento diferente, debido al hecho de romper con la ya secular y gloriosa tradición polifónica, generó coetáneamente un gran número de problemas estéticos, filosóficos e incluso matemáticos y acústicos... (Fubini, 1999, p. 161).

Las innovaciones que se derivaron del surgimiento de esos nuevos conceptos y que se concretaron casi en su totalidad sobre 1650, continuaron vigentes en toda la creación musical enmarcada en el sistema tonal bimodal durante los siglos XVIII y XIX (Comellas, 2006). Los aspectos más importantes a los que se refiere el autor continúan, incluso, formando parte mayoritaria de la enseñanza actual del lenguaje musical en los conservatorios, en las escuelas de música y en la educación de carácter general. Por la estrecha relación que tienen dichos elementos con el objetivo principal de esta investigación se impone la necesidad de detallar algunos de ellos.

Los componentes del lenguaje musical, aportados por el período barroco, que aún perduran y siguen figurando en la enseñanza o en la educación musical del siglo XXI, han traspasado el límite que se impuso en el siglo XX tras la renuncia, por parte de muchos compositores, al sistema tonal bimodal y, por consiguiente, a la tradición empleada por los compositores adscritos a la *práctica común* (Piston, 1998).

Las innovaciones en el lenguaje musical son el resultado de la búsqueda, por parte de los compositores, de una vía de expresión más o menos universal que tuvo en la primera mitad del siglo XVIII su consolidación. Uno de los acontecimientos que posibilitaron la permanencia de todo este sistema durante un intervalo de tiempo considerable es la estandarización del *temperamento igual*, que permite emplear todas las tonalidades existentes en el sistema tonal en la producción musical. Bach, a través de su obra *Das Wohltemperierte Klavier*, demostró la utilidad de ese tipo de afinación en los instrumentos de tecla (Grout y Palisca, 2001).

Siguiendo a varios autores que identifican los aportes del período barroco, se ha optado por sintetizarlos en la Figura 1.1, con el fin de reconocerlos en un posterior análisis de los contenidos del currículo actual de Educación Primaria.

<b>INNOVACIONES DEL BARROCO EN EL LENGUAJE MUSICAL OCCIDENTAL</b>	
La tonalidad bimodal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sistema jerárquico alrededor de un sonido (tónica) tanto en la melodía como en la armonía.</li> <li>▪ Los modos eclesiásticos son sustituidos por la armonía mayor y menor, manteniendo la misma estructura funcional en relación con la tónica.</li> </ul>
La barra de compás	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento del moderno sistema de compases.</li> <li>▪ Las barras de compás separan períodos de tiempo de la misma duración donde el acento se produce a su derecha.</li> </ul>
Los instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de la música instrumental que se abre un camino independiente de la vocal.</li> <li>▪ Se concretan las familias instrumentales.</li> <li>▪ Perfeccionamiento del violín gracias a Amati, Gurnerius y Stradivarius.</li> <li>▪ Florecimiento de la música para conjunto.</li> </ul>
El temperamento igual en teclados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todas las tonalidades son utilizables.</li> <li>▪ Los bemoles y los sostenidos son enarmónicos.</li> <li>▪ Se divide la coma pitagórica entre las doce quintas.</li> </ul>
Géneros y formas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Música vocal: ópera, oratorio y cantata.</li> <li>▪ Música instrumental: sonata da camera, sonata da chiesa, obertura, fuga, concerto grosso.</li> </ul>

Figura 1.1. Innovaciones del período barroco en el lenguaje musical occidental (Comellas, 2006; Michels, 1998; Randel, 2006; Grout y Palisca, 2001).

La enseñanza musical, vista en el contexto de la educación general, está presente en los planteamientos de Comenio (1596-1670), que en su *Didáctica Magna* incluye contenidos musicales, aunque siempre desde una óptica religiosa.

En su propuesta educativa de diferentes niveles, en la *Escuela Pública*, Comenio proponía la educación musical a través del canto y el aprendizaje de cánticos religiosos (Aguirre, 2007), mientras que en el nivel siguiente *Escuela Latina o Gimnasio* figuraba la música junto a otras materias:

Haciendo un bosquejo de la Escuela Latina, Comenio nos dice que el objetivo de dicha escuela es "abarcar toda la Enciclopedia de las artes". El estudiante tiene que dominar las siete artes liberales (gramática, dialéctica, retórica, aritmética, geometría, música, astronomía) (Torres, 1987, p. 86).

### 1.3.5. *Clasicismo.*

A mediados del siglo XVIII surgen nuevas normas estéticas que inciden directamente en las manifestaciones musicales. Según Grout y Palisca, (2001), los ideales del nuevo enfoque se refieren a que:

Su lenguaje debía ser universal y no verse limitado por fronteras nacionales; debía ser noble a la vez que entretenida; debía ser expresiva, dentro de los límites del decoro; debía ser *natural* en el sentido de estar despojada de complicaciones técnicas innecesarias y susceptible de gustar de inmediato a cualquier oyente normalmente sensible (p. 587).

Enmarcados en la época de la Ilustración, y acordes con la cultura musical burguesa, los nuevos escenarios del llamado Clasicismo serán las salas públicas donde se ofrecían conciertos y representaciones operísticas así como las casas y los salones privados, mientras que los músicos comenzaron a considerarse artistas liberales (Michels, 1998). Los compositores más representativos de esta etapa son Haydn, Mozart y Beethoven considerados en su conjunto como la *Primera Escuela de Viena*.

Aunque los principales conceptos y elementos constitutivos del lenguaje musical que fueron aportados por el Barroco (Figura 1.1) continuaron vigentes en el

Clasicismo, los aportes de la nueva etapa se manifestaron en aspectos como la instrumentación, la forma, la sintaxis musical y la textura, que intentaron desmarcarse de los planteamientos técnicos y estéticos de la época anterior (Michels, 1998). En la Figura 1.2 se exponen las contribuciones más significativas del Clasicismo al lenguaje musical ya establecido anteriormente.

APORTES DEL CLASICISMO AL LENGUAJE MUSICAL OCCIDENTAL	
Instrumentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orquesta sinfónica.</li> <li>▪ Música de cámara: dúos, tríos, cuartetos, etc.</li> <li>▪ Desarrollo del <i>pianoforte</i></li> </ul>
Textura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Melodía acompañada por el <i>bajo Alberti</i>.</li> </ul>
Sintaxis	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estructura de la melodía: motivo, semifrase, frase, período.</li> </ul>
Géneros y formas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Música vocal: Reforma de la ópera (Gluk). Tradición vienesa del lied.</li> <li>▪ Música instrumental: Forma sonata clásica aplicada a la música para solista, a la música de cámara y a la sinfonía. Concierto para solista.</li> </ul>

Figura 1.2. Aportaciones del Clasicismo al lenguaje musical. (Comellas, 2006; Michels, 1998; Randel, 2006; Grout y Palisca, 2001).

La educación musical tuvo en esta época un verdadero impulso a partir de su presencia en las ideas de los pensadores que influyeron en la futura pedagogía musical. Hargreaves (1998) señala que “Jean Jacques Rousseau (1762) formuló algunas pautas para la educación musical que, comparándolas con los estándares actuales, podrían ser identificadas como progresistas” (p. 234) al indicar, entre otros aspectos, que la comprensión de la música desde el punto de vista perceptivo debe ser un paso previo a su lectoescritura. A estas valoraciones añade Carbajo (2009, p. 32) que, gracias al pensamiento de Rousseau, “la educación musical por motivos religiosos fue desplazada gradualmente por otros principios educativos a medida que los ideales democráticos de la Revolución Francesa fueron conformándose”.

En los últimos años del siglo XVIII se perfiló lo que será más tarde la principal institución de la enseñanza musical específica y profesional, que tendrá una permanencia hasta la actualidad, y que ostenta como principal función la formación de músicos profesionales: el conservatorio público, a cuya caracterización se dedicará un apartado específico en esta tesis.

### 1.3.6. Romanticismo.

Grout y Palisca, (2001) señalan la imprecisión que existe entre los términos clásico y romántico en la historia de la música. Consideran que los cambios no fueron de carácter radical, ya que durante el siglo XIX se continuaron empleando las normas del lenguaje musical clásico que, por otro lado, ya se habían heredado en su gran mayoría del Barroco.

Una de las diferencias entre los dos períodos que encuentra Randel (2006), no se refiere estrictamente a innovaciones drásticas de las técnicas compositivas o del lenguaje tonal, sino a una actitud acorde con los nuevos tiempos por parte de los creadores y músicos en general. “Así, romanticismo pasó a significar libertad respecto de la tradición clásica y, en su lugar, el juego incontrolado de la imaginación creadora individual, con las consiguientes connotaciones de lo fuertemente idiosincrásico e incluso lo fantástico” (p. 888).

El romanticismo musical está artificialmente dividido en cuatro etapas como recurso para facilitar su estudio (Michels, 1998). Cada una de ellas está fijada tanto por hechos históricos como por condicionantes puramente estéticas (Figura 1.3).

ETAPAS	FECHA	CARACTERÍSTICAS Y CAUSAS
Romanticismo temprano	1800–1830	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Influencia del Romanticismo literario alemán.</li> <li>▪ Presencia de la naturaleza, la superstición, y la creencia en lo sobrenatural.</li> <li>▪ El lied de Schubert sintetiza el sentido poético de la época.</li> </ul>
Romanticismo pleno	1830–1850	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Influencia del Romanticismo literario francés.</li> <li>▪ Está relacionado con la revolución de 1830.</li> <li>▪ El centro de actividad es París en vez de Viena.</li> </ul>
Romanticismo tardío	1850–1890	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coincidencia con la Revolución de 1848.</li> <li>▪ Surgimiento de nuevas formas de expresión.</li> <li>▪ Conviven el naturalismo, el historicismo y la búsqueda de color nacionalista.</li> </ul>
Fin de siglo	1890–1914	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las ampliaciones de la tradición tonal son conducidas hasta sus límites.</li> <li>▪ Aparición del Impresionismo francés.</li> <li>▪ Se descentraliza el movimiento romántico.</li> <li>▪ El final del Romanticismo se relaciona con el comienzo de la Primera Guerra Mundial y con la aparición del atonalismo de Schönberg.</li> </ul>

Figura 1.3. Etapas del Romanticismo musical y sus aportaciones al lenguaje musical occidental (Michels, 1998).

El rasgo más significativo del movimiento romántico en cuanto a las formas y los géneros es la adopción de todos los que habían aparecido en el período clásico, aunque se recogen nuevas formas de expresión propias exclusivamente del Romanticismo: el lied después de Schubert, las breves piezas para piano, el poema sinfónico y el drama musical.

Entre los cambios estéticos y estructurales del ámbito musical que suceden a lo largo del siglo XIX, hay uno que va a revolucionar la forma en que la música es consumida. Liszt, ante los avances técnicos aplicados al piano, así como los que introduce Paganini en el violín, plantea una nueva manera de comunicarse con el público: el virtuosismo técnico. La perfección interpretativa llegó a imponer nuevas valoraciones estéticas que serían impensables en otras épocas en las que, aunque también estaba presente, pesaba más la expresión obtenida por recursos melódicos, armónicos, contrapuntísticos y formales que las acrobacias instrumentales (Sadie y Latham, 2000). Es posible relacionar el nuevo estilo de atracción musical con el tipo de público que llenaba las cada vez más grandes salas de audición: un público, que al ser más variado que en épocas anteriores, exigía una música “menos refinada, más llamativa y más directamente atrayente que las que habían satisfecho a la generación anterior, cuando el arte estaba reservado a los entendidos” (Sadie y Latham, 2000, p. 287).

En los comienzos del siglo XIX, la educación musical incluida en la enseñanza general formaba parte de los ideales de Pestalozzi y Fröbel, que continuaban una línea pedagógica heredera de la de Rousseau. Estos autores van a conformar las causas de la aparición de la *Escuela Nueva* a finales del siglo (Díaz, 2001). Por su parte, los conservatorios, cada vez mejor estructurados y mucho más universalizados eran las instituciones encargadas de garantizar la formación de profesionales aptos para cubrir las necesidades de las grandes orquestas que exigían un alto nivel técnico. Estas dos vertientes de la enseñanza musical van a tener una continuidad en el siglo XX, aunque con direcciones diferentes, tal y como serán descritas más adelante.

### 1.3.7. Siglo XX.

El final del Romanticismo, a diferencia de las transiciones entre los períodos Barroco, Clásico y Romántico que emplearon el sistema tonal funcional, tuvo su origen en la disolución de los elementos que lo sustentaban y que dejaron de constituir una práctica común entre los compositores occidentales. Esos cambios que se produjeron a principios del siglo XX no sólo afectaron a la expresión musical sino que estuvieron presentes, en similar magnitud, en todo el panorama artístico (Morgan, 1999): “En el campo de la música, la caída de la tonalidad tradicional trajo consigo nuevos principios de organización que tuvieron una correspondencia con los desarrollos revolucionarios que se estaban dando en el resto de las artes” (p. 31).

El *atonalismo* propuesto por Arnold Schönberg, Alban Berg y Anton Webern (Segunda Escuela de Viena) como alternativa a un sistema ya agotado y sin recursos para solventar artísticamente los nuevos requerimientos sociales desde la expresión musical fue la consecuencia directa de la desmembración de la tonalidad, ejemplificada en el cromatismo extremo a la que fue llevada por los últimos compositores románticos inmersos en una realidad social que se dirigía a una situación destructiva.

La oposición abierta a la tradición que protagonizó el atonalismo, concretado en 1921 a través de la técnica dodecafónica no creó una nueva práctica común en el siglo XX, hubo incluso algunas tendencias como el Neoclasicismo que pretendían recuperar, desde un nuevo enfoque, algunos elementos propios del pasado. Se observa entonces que es precisamente este hecho un rasgo definitorio de la producción musical de toda esa época.

El siglo XX cultiva una variedad de estilos en la música mucho mayor que la de cualquier otro período anterior. A ello contribuye la conservación del abundante patrimonio musical, el progresivo contacto con la música de otras culturas y la posibilidad de escuchar música en disco o cinta (por su repercusión, invenciones comparables a la imprenta). La música refleja también en esta pluralidad el *espíritu de la época*, si es que aún puede hablarse de tal a la vista de su diversidad (Michels 1998, p. 519).



Randel (2006) distingue, entre las nuevas tendencias que se desarrollaron en la música culta occidental surgidas después de la Segunda Guerra Mundial, el surgimiento de dos sistemas de creación directamente opuestos: por una parte la *música serial*, en la que se organizaban todos los parámetros de un conjunto de sonidos de manera rigurosamente racional y partiendo del sistema dodecafónico. Por otra parte, emergió también la *música aleatoria*, en la que se empleaba el azar como procedimiento compositivo, y donde tenía asegurada un espacio la improvisación de los intérpretes, un aspecto que será ampliamente contemplado en el planteamiento metodológico de los autores de los *métodos activos* como recurso creativo en la educación musical.

El desarrollo de las nuevas tecnologías aplicables a la música y, en particular, la posibilidad de plasmar y manipular el sonido en formatos de audio analógicos, y más tarde digitales, ocasionó la aparición de la *música electroacústica*, caracterizada por unas infinitas y novedosas probabilidades tímbricas y texturales que eran ajenas a los sonidos producidos por los instrumentos tradicionales (Randel, 2006).

Una de las últimas tendencias en el amplio espectro musical del siglo XX ha sido el *minimalismo*, una técnica compositiva que busca la coherencia estructural a partir del empleo de medios reducidos y con un peculiar regreso a la preponderancia de un sonido principal. Este sistema mezcla toda una tradición académica, incluyendo elementos del *serialismo* con elementos importados de músicas de diferente procedencia étnica y cultural.

En otra dimensión, el reconocimiento de la música popular con elementos no occidentales en el ámbito de la música académica es una de las peculiaridades del panorama musical del siglo XX. Debido a su impacto en las propuestas creativas y educativas es imprescindible señalar los aspectos más representativos de una manifestación que influyó e incluso interactuó con otras tendencias de la música *culta* de la época.

Los compositores occidentales estaban ya inmersos en la crisis de la tonalidad a finales del siglo XIX. Después de las consecuencias del cromatismo wagneriano los autores buscaban nuevas formas de desarrollar la expresión musical (Sadie y Latham, 2000). Como se ha expresado antes, esta crisis, una vez comenzado el siglo XX,

desembocaría en la renuncia al sistema musical establecido a partir del *atonalismo* impulsado por Schönberg. Pero mientras esto sucedía en Europa, en Nueva Orleans — al otro lado del mundo— comenzaba un nuevo camino que sería determinante para el desarrollo de la música del siglo XX: el jazz.

El origen del jazz tiene, según Pons (2000), dos enfoques encontrados entre los historiadores. Unos sostienen que proviene del ragtime, y en particular de la figura de Scott Joplin: un pianista negro de clase media alta (cuestión excepcional), que imprimía el ritmo sincopado a las formas y la armonía características de la música europea. Otros piensan que las primeras manifestaciones parten del sonido *dixieland*, producido por las *marchin' bands* que recorrían las calles proponiendo un repertorio que iba desde las canciones de esclavos, pasando por la música funeraria y las marchas militares, hasta la música festiva.

Höweler (2004) sitúa los orígenes del jazz en la interacción de la música de las bandas militares de los blancos y el ragtime, definido aquí como un género que practicaban los esclavos a imitación de la música de sus amos, por lo que contiene el elemento blanco en el formato instrumental, la forma y la armonía, y el negro en los aspectos melódico y rítmico. Según Pons (2000) lo importante no es saber cuál de las tendencias fue la primera, sino el momento de universalización del término en la figura de Louis Armstrong donde, según el autor, no existe ninguna duda.

Partiendo de que la rítmica de la música africana, con una gran tendencia a las subdivisiones ternarias de los pulsos, se aplica a las subdivisiones binarias propias de las marchas militares de procedencia europea, se va creando una nueva organización rítmica que va a caracterizar al jazz en toda su extensión. Este efecto rítmico denominado *swing*, por su carácter impreciso, es imposible de representar exactamente en la notación tradicional occidental (Randel, 2006).

En cuanto al enfoque de la música desde la enseñanza y desde la educación en el siglo XX, es posible percibir un salto cualitativo que se refleja sobre todo en el auge de la creación de métodos o modelos pedagógicos que florecieron en el mundo occidental. Junto a la multiplicación de los conservatorios tradicionales surgieron otras instituciones homólogas que ofrecían nuevos enfoques en cuanto a los contenidos y las

especialidades. Paralelamente a esto, la gran revolución en la educación musical fue protagonizada por los aportes pedagógicos que, inspirados directa o indirectamente en los principios de la Escuela Nueva, fueron desarrollados y divulgados por los autores de los *métodos activos* musicales.

Cada uno de estos métodos realizará un aporte específico y complementario, coincidiendo todos en estimular la participación activa de los educandos en sus respectivos procesos de musicalización, a través del canto, la ejecución instrumental, el movimiento, la danza, el trabajo grupal y la creatividad en sus diferentes formas (Gainza, 2011, p. 2).

Ampliando esta última cuestión, y junto a la descripción del sistema actual de la formación musical específica, serán expuestas más adelante las características más importantes de los métodos activos a través de distintas clasificaciones que se han realizado sobre ellos y, además, se expondrá su evolución hacia los requerimientos de las necesidades educativas del nuevo milenio.

#### 1.3.8. Actualidad.

Es imprescindible tener en cuenta los múltiples factores que han influido en la manera de construir, percibir y valorar la música en el transcurso de una etapa tan versátil como lo ha sido el siglo XX. Para comprender los cambios tan importantes que se produjeron, tanto en el consumo como en la enseñanza de la música, es importante estudiar aquellos aspectos que constituyeron los pilares característicos y su repercusión posterior. El paso al nuevo milenio en el ámbito musical se caracteriza por la continuidad de los lenguajes practicados en el siglo XX por las distintas tendencias técnicas y estéticas que, a diferencia de modelos anteriores, no llegan a establecer lo que Randel (2006) demanda como una hipotética posibilidad: que se constituya en el futuro una nueva *práctica común*.

Aunque es temprano aún para establecer definiciones sobre las particularidades de la música producida a partir del último cambio de milenio, algunos autores se han adelantado y han analizado las expectativas, un tanto pesimistas, sobre el futuro de la música tal y como se ha manifestado hasta el momento en el contexto académico. *La*

*crisis de la música contemporánea* es analizada por Comellas (2006, p. 392) como sigue:

Existe un desentendimiento, una falta de sintonía, o de empatía, entre la creación de los *músicos de hoy* y el gusto o el deseo de la mayor parte de los *oyentes de hoy*. A comienzos del siglo XXI es mucho mayor el número de los que escuchan la obra de Bach que en los propios tiempos de Bach. Y, en cambio, he ahí la tremenda paradoja, son muchos menos los que se recrean en la música de un determinado compositor de nuestros tiempos que aquellos que por 1750 se recreaban en la obra de Bach.

Sin embargo, la música actual que parte de otras fuentes, como las que se ramificaron a partir de las mismas bases que generaron el jazz, se escucha de una forma tan intensa como nunca antes se hizo. Voluntariamente o no, la sociedad actual escucha un tipo de música que, aunque en algunos casos puede tener alguna finalidad comunicativa de ciertos valores o incluso presentar una gran calidad técnica, en línea general su verdadero fin es esencialmente comercial.

En cuanto a la enseñanza musical específica y a la educación musical en el sistema general, todo apunta a una gran apertura en cuanto a la suma de la tradición y las nuevas realidades sociales que, consecuentemente, están reflejadas en la producción musical actual.

Comenzando el siglo XXI nos encontramos con un panorama muy amplio de la pedagogía musical, donde hay de todo y donde hay cabida para todo, mientras lo de ayer se encuentra aún vigente o en pleno desarrollo, lo nuevo marca su impronta, ofreciendo a la educación musical cada vez mayores oportunidades (Díaz, 2005, p. 27).

En el siguiente apartado se ofrecerá una descripción de las dos vertientes más relevantes de la actividad formativa a través del estudio de sus trayectorias hasta el momento actual. Se pretende así conseguir una visión general que permita comprender las bases de la formación musical desde una perspectiva histórica y su posible devenir atendiendo a los requerimientos de la sociedad contemporánea.

#### 1.4. Enseñanza musical y educación musical.

Como se ha expuesto anteriormente, en la medida que evolucionaba el lenguaje musical occidental también fue cambiando la forma de entenderlo, enseñarlo y aprenderlo. Los aportes teóricos y metodológicos surgidos en esta etapa en el campo de la enseñanza y de la educación musical han apuntado hacia nuevas tendencias, aunque algunas instituciones mantienen en la práctica una mayoritaria carga de conceptos tradicionales.

Aunque existen áreas comunes, es necesario emplear una terminología que represente a las dos grandes vertientes formativas de forma inequívoca. Por una parte está la actividad que se encamina a la formación profesional o, en otro sentido, a satisfacer las necesidades culturales de algunas personas desde un prisma semi-profesional o simplemente lúdico. Y, por otra, la actuación encaminada a dotar del conocimiento elemental de la música a todos los miembros de la sociedad.

Se separan aquí las dos principales actividades formativas que se llevan a cabo en la actualidad en el ámbito de la música que, aunque comparten algunos elementos esenciales de la expresión musical, manifiestan unos objetivos finales muy diferenciados. A continuación se podrá comprobar estas diferencias a partir de la descripción de la naturaleza de las dos concepciones: la *enseñanza musical* específica y la *educación musical* en los centros de régimen general.

##### 1.4.1. *La enseñanza de la música en los conservatorios*

La enseñanza de la música como un fin en sí mismo, ya sea con pretensiones profesionales, culturales o lúdicas, se entiende como la instrucción en un conjunto de conceptos o normas de un lenguaje musical determinado y la realización de ciertos ejercicios prácticos sobre instrumentos corporales o externos, todo esto con la finalidad de que el alumnado sea capaz de reproducir, interpretar y, en algunos casos, crear piezas o fragmentos musicales. Las principales instituciones encargadas de esa tarea en la *era moderna* fueron tradicionalmente los conservatorios y las escuelas de música, aunque son los primeros los que han mantenido una estructura más o menos homogénea tanto

en el aspecto temporal como en el geográfico, por este motivo este apartado se referirá brevemente a su historia y su funcionamiento.

En sus principios, los conservatorios estuvieron vinculados a los hospicios: fue en Italia, en el siglo XVI, donde surgió como institución para atender preferentemente a niños y jóvenes huérfanos. En estos establecimientos, aparte de la educación general, los niños recibían una educación musical especial que les permitiría participar en coros religiosos y luego en la ópera (Randel, 2006). Posteriormente, aparecieron conservatorios destinados a niñas y mujeres jóvenes pero en menor escala que los masculinos. El más conocido fue *Pio Ospedale della Pietà*, donde Antonio Vivaldi fue contratado en 1703.

La función social del conservatorio en sus inicios fue entendida como la de “conservar” a los jóvenes o niños sin recursos y en estado de abandono, apartándolos de los medios hostiles propios de la vida en la calle. Otra función fue “conservar” la práctica de la música escrita mediante su enseñanza, así como el oficio de copista y la custodia de las partituras de los repertorios (Randel, 2006). La mayoría de los conservatorios italianos abandonaron su actividad a finales del siglo XVIII, pero ya en otros países europeos se había desarrollado este tipo de centro en forma de escuelas de música.

Aunque la enseñanza de la música en Francia se impartía generalmente en las capillas —escuelas de música—, en 1783 se fundó la *École Royal de Chant et Declamation*. Esta institución fue luego transformada por la Revolución Francesa en el *Institut National de Musique* (1795), para más tarde convertirse en *Conservatoire National de Musique et de Declamation de Paris*, siendo la primera institución pública de enseñanza musical profesional en Europa (Chailley, 1991).

En las más importantes ciudades europeas, durante la primera mitad del siglo XIX, se crearon conservatorios públicos inspirados en el *Conservatoire National de Musique et de Declamation de Paris*, en los que se instruía a los solistas y también a los músicos que iban a formar parte de las grandes orquestas. Entre los primeros conservatorios de ese tipo se fundaron: el de Praga en 1811; el de Bruselas en 1813; el de Viena en 1817; el de Varsovia en 1821; la *Royal Academy of Music* de Londres en

1822. En España se funda el *Real Conservatorio de Madrid* en 1830 y, por primera vez, se crean planes de estudios para la formación musical, con titulaciones y división de materias (Randel, 2006). La aparición de conservatorios de música en todas las capitales europeas implica la reorganización de la enseñanza musical, desligada de los poderes eclesiásticos y aristocráticos y cada vez más cercana a la creciente burguesía. Los conservatorios también estuvieron y están presentes en las grandes ciudades americanas, donde mantienen generalmente las mismas características que en Europa:

A lo largo del siglo XIX, en diferentes países europeos, y en forma correlativa en algunas grandes capitales del nuevo mundo, se ponen en vigencia las estructuras musicales, programas, repertorios y textos que irradian los principales centros, constituyéndose así en el punto de referencia básico respecto de la calidad y el alcance de la enseñanza musical que imparten las instituciones educativas (Gainza 2002 b, p. 153).

Ya en el siglo XX el conservatorio, partiendo del concepto de enseñanza musical del siglo XIX, centró toda su acción formativa en dos líneas predominantes. La principal es la enseñanza de la técnica interpretativa dirigida a un instrumento o a la voz en particular; y, en un segundo término, otras especialidades como la composición, la dirección coral y orquestal, la pedagogía musical y en algunos casos la musicología.

La realidad de la enseñanza, atendiendo al tipo de música que se estudia en dichos centros (en gran mayoría barroca, clásica y romántica elaborada por compositores de prestigio), presenta un cierto carácter estático desde el punto de vista metodológico, ya que se continúan empleando prácticamente los mismos recursos didácticos que en sus inicios.

...la propuesta educativa del conservatorio, la máxima institución de formación musical durante los siglos XIX y XX, (...) no se ha modificado a lo largo de una época signada por transformaciones realmente extraordinarias que han incidido en la manera de ser, de pensar y de comunicarse de la gente... (Gainza, 2002 b, p. 156).

Si bien es cierto que el currículo vigente en los conservatorios oficiales españoles, y consecuentemente en los de la Comunidad Autónoma de Galicia, contempla el empleo de ciertos recursos que podrían ser innovadores en la enseñanza de la música como son la improvisación o las nuevas tecnologías, también lo es que no contempla estas prácticas en la enseñanza propiamente instrumental, la cual constituye el principal fin de la enseñanza musical en dichos centros.

Según Lines (2009 a, p. 14), “los conservatorios y universidades occidentales han perpetuado los sistemas tradicionales del aprendizaje de la música, mediante el control estricto de los métodos pedagógicos y unos currícula ordenados”. A esto habría que añadir que existen contradicciones entre el currículo y su puesta en práctica, ya que aunque se pretenda modernizar algunos aspectos desde las propuestas curriculares, la dinámica de las clases instrumentales y las de los otros elementos del lenguaje musical continúa anclada en la tradición.

Uno de los factores que determina la escasa presencia de las prácticas innovadoras en las enseñanzas instrumentales procede de la falta de actualización del profesorado que, en su gran mayoría, durante su etapa formativa no recibió instrucción sobre aspectos como la improvisación, las nuevas tecnologías o las metodologías más actuales en su correspondiente especialidad instrumental; lo que resulta un problema de difícil solución si no hay una intención expresa del sistema educativo en cuanto a la formación continua y renovadora. Siguiendo a Lines (2009), se deduce que el profesorado de música necesita no sólo una la actualización técnica, sino también una actualización conceptual para que la capacidad de tomar decisiones sea idónea en relación con la formación del alumnado. Por su parte Gainza (2002b), se expresa en estos términos:

Para que la enseñanza de la música pueda llegar a experimentar una transformación verdadera, las autoridades educativas deberían preocuparse por promover cambios esenciales en la mente de los profesores que tienen a su cargo la formación de los futuros músicos o educadores (p. 158).

En la actualidad ha surgido la inquietud por parte del profesorado y del alumnado de estos centros en relación con la necesaria actualización de su



funcionamiento en general. El primer paso en este sentido ha sido la toma de conciencia sobre las tendencias tradicionalistas que han predominado hasta el momento en este contexto.

... los sistemas educativos tienden a ser lentos a la hora de dar respuesta a las demandas formativas de los ciudadanos del siglo XXI y es paradigmática la falta de reacción de los conservatorios y escuelas superiores de música, que en muchos casos operan todavía bajo estructuras organizativas y planes de estudios más propios del siglo XIX (Serra, 2014, p. 93).

Debido a las características de la sociedad de la información, el acceso al conocimiento es accesible a un gran sector de la sociedad, lo que conlleva a que el docente deje de ser quien, de forma unilateral, posea y transmita el conocimiento (Serra, 2014). El procedimiento para conseguir la formación adecuada para el estudiantado es que los centros de enseñanza musical específica, en este caso los que ofrecen estudios superiores, se conviertan en una *red de relaciones creativas*. Esto supone realizar cambios importantes que permitan la estrecha colaboración del profesorado de diferentes áreas. De esta manera se hace posible que el currículo se manifieste a través de proyectos que funcionen de manera paralela al contexto social.

Este tipo de estructura potencia el aprendizaje, favorece la creatividad, impulsa la puesta en marcha de proyectos propios y facilita la transición de los estudiantes al mundo profesional, pero al mismo tiempo ayuda a desarrollar una nueva cultura organizativa basada en la colaboración y las relaciones (Serra, 2014, p. 93).

Para llevar a cabo los cambios propuestos por Serra (2014), será preciso establecer vínculos entre todos los factores que intervienen el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la música en su variante específica.

#### *1.4.2. El pensamiento pedagógico-musical del siglo XX. La música en la educación general.*

En el siglo XX surge en Europa un movimiento innovador en el campo de la educación musical formado por varios autores con inquietudes comunes en cuanto a la

pedagogía en ese campo. Aunque presentaban diferentes perspectivas en relación a los fines específicos que se proponían, los nuevos proyectos manifestaron una concepción diferente a la tradicional, independientemente de su ámbito geográfico o temporal.

Las propuestas de dichos autores se materializaron a través de un conjunto de sistemas de enseñanza a los que llamaron *métodos*, y que se conocen hoy como *métodos activos* o *métodos históricos*. En el ámbito de la educación musical el empleo de esa terminología ha sido objeto de discusión entre diferentes autores analistas de sus trabajos, debido a que en algunos ejemplos no se ajustan exactamente a la naturaleza de las propuestas. Jorquera (2004) señala que podríamos referirnos a ellos como modelos y así evitar la ambigüedad resultante, pero en muchos de los estudios que se han realizado sobre sus autores se les llamó, y se les continúa llamando, métodos. Por su parte Gainza (2003), que emplea los dos términos en su clasificación, establece una diferencia entre ellos para describir con claridad las características de las últimas etapas transitadas por la educación musical en el siglo XX:

A diferencia del método, el modelo remite a una producción colectiva. Por lo general integra un conjunto de materiales, actividades y conductas que no suponen necesariamente una secuenciación dada y se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.). Un modelo pedagógico cualquiera es susceptible de ser combinado con otros (Gainza, 2003, p. 10).

Las nuevas tendencias de la educación musical estuvieron inspiradas, o por lo menos se articulaban, en los ideales de la *Escuela Nueva*, un movimiento pedagógico surgido en el siglo XIX y presente hasta mediados del siglo XX. Los antecedentes de la Escuela Nueva parten de las ideas de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Johan Friedrich Herbart y Lev Nikoláievich Tolstói (Negrín y Vergara, 2009) con una clara dirección ideológica que promovía, en múltiples sentidos, un tipo de educación diferente a la tradicional.

Aunque no fue una proyección educativa rigurosamente estructurada en sus principios, la Escuela Nueva unificaba criterios a través de diferentes mecanismos de confluencia y divulgación como congresos y revistas. En 1921 el movimiento consiguió un impulso organizativo notable gracias a la creación de la *Liga Internacional de la*

*Educación Nueva*, donde se establecieron las principales bases de su ideario, las que “significaron un decisivo avance de clarificación en los objetivos y finalidades del movimiento, por fin la Escuela Nueva tenía un programa y unos principios a desarrollar” (Negrín y Vergara, 2009, p. 202).

Las principales características que identifican a la Escuela Nueva son contrarias al *magistocentrismo*, al enciclopedismo, al verbalismo y la pasividad. Según Negrín y Vergara (2009), este movimiento propone un cambio en la actuación del docente, por lo que se opone a la figura tradicional del maestro como guía a imitar y único participante en la organización de la actividad en el aula. El maestro de la Escuela Nueva tendrá la función de orientar, coordinar y motivar en el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como principal foco de atención al alumnado. Por otra parte, se rechaza el empleo de los libros de texto, ya que lo que se perseguía era precisamente que el conocimiento se construyera a través de los intereses de los niños y niñas y no que fueran adquiridos mediante la imposición. La profundidad del proceso de cambios llegó incluso a afectar al mobiliario del aula, que pasó a ser más flexible y adaptable a las diferentes actividades didácticas que respondían a una tendencia dinámica.

En Europa, la Escuela Nueva tuvo una gran repercusión a partir de la difusión de los métodos Montessori y Decroly clasificados como *métodos activos o pedagogía activa*, y que figuraban entre un amplio espectro de vertientes específicas dentro del mismo paradigma como: *pedagogía individual, pedagogía psicológica, pedagogía social, o pedagogía filosófica*.

La música estuvo presente en los diseños de los métodos surgidos a partir de los nuevos ideales educativos, destacando en este aspecto el *Método Montessori*:

Con la Escuela Nueva, los creadores de métodos otorgan a la música dentro de sus sistemas educativos un lugar destacado. Entre ellos hacemos especial mención a la doctora Montessori (1869-1952), por su preocupación y el interés que sentía por la música como factor formativo, dedicando largas y detalladas páginas a explicar de qué manera se establece el contacto entre el niño y la música y cómo ésta puede ser utilizada en la enseñanza de los pequeños (Díaz, 2001, p. 30).

A pesar de no haberse encontrado una conexión directa o explícita entre los principios de la Escuela Nueva y los que condujeron a los autores de los métodos activos del siglo XX en el campo de la pedagogía musical a desarrollar un nuevo concepto de la enseñanza de la música, es cierto que pueden verse reflejados unos en otros (Jorquera, 2004). En general algunos de estos principios se refieren a un profundo rechazo a la rigidez de los sistemas tradicionales, a la excesiva teorización, a la dirección única en los canales de información en el aula y a la inmovilidad. Mientras que, por el contrario, se fomenta la realización musical colectiva, la participación del alumnado en la construcción de su conocimiento, el vínculo de la música y el movimiento corporal, la centralización del proceso enseñanza-aprendizaje en los alumnos y alumnas o la estimulación de la creatividad por medio de la improvisación musical de forma individual y en grupo.

Los métodos activos musicales, coincidiendo con las ideas pedagógicas predominantes en los círculos educativos más avanzados de su época, marcaron un giro determinante en la forma de entender el papel de la música como componente del aprendizaje integral de todo el estudiantado. El paso de la enseñanza de la música como un fin en sí mismo a la educación musical como un proceso complejo enfocado a desarrollar en todo el alumnado el valor humano que la práctica musical contiene (Willems, 1994), es un verdadero avance en la concepción de esta manifestación hasta el momento considerada y valorada sólo en su dimensión estética.

Si bien resulta difícil establecer clasificaciones de los métodos históricos o métodos activos, debido a sus particularidades individuales y sus analogías, se ha intentado llegar a algunas ordenaciones para facilitar su comprensión y hacer posible la comparación de éstos. Gainza (2003) presenta una catalogación atendiendo a las características de cada método en relación con su aparición cronológica secuenciada por décadas.

Aquí es posible observar que desde 1930 se mantiene una secuencia relativamente continua en cuanto a la aparición de propuestas pero, siguiendo esa línea temporal, vemos que a partir de 1980 —período en el que se puede comprobar la ausencia de nuevos métodos de educación musical específicamente registrados—, existe una convergencia conceptual que implica la actualización de las ideas más progresistas

en el campo de la educación musical en diferentes puntos geográficos. En la Figura 2.1 se sintetizan los distintos agrupamientos de *métodos* o *tendencias* propuestos por la autora citada:

Precursores (1930-1940)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método <i>Tonic-Sol-Fa</i></li> <li>• Maurice Chevais</li> </ul>
Métodos activos (1940-1950)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Émile Jaques-Dalcroze</li> <li>• Maurice Martenot</li> <li>• Edgar Willems</li> </ul>
Métodos instrumentales (1950-1970)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carl Orff</li> <li>• Zoltan Kodály</li> <li>• Shin íchi Suzuki</li> </ul>
Métodos creativos (1970-1980)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• George Self</li> <li>• John Paynter</li> <li>• Murray Schafer</li> <li>• Brian Denis</li> </ul>
Integración (1980-1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología educativa y musical</li> <li>• Movimientos alternativos del arte</li> <li>• Nuevos enfoques corporales</li> <li>• La musicoterapia y las técnicas grupales</li> </ul>
Nuevos paradigmas (1990-...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos naturales: juego, canto y danza popular</li> <li>• Modelos tecnológicos: aparatos o máquinas</li> <li>• A través de conductas y prácticas varias</li> </ul>

Figura 1.4. Clasificación de los *métodos* de enseñanza musical del siglo XX (Gainza 2003).

Por su parte Jorquera (2004), nos presenta otra clasificación que parte del examen de las características de los diferentes métodos donde se destaca la agrupación conceptual sobre la cronológica. A diferencia de la clasificación anterior, aquí se consideran *activos* todos los métodos que incluyen los principales elementos que los caracterizan y que son afines a los principios de la *Nueva Escuela*, en particular a la *pedagogía activa*. A continuación se exponen en la Figura 2.2 los aspectos más destacados de los métodos más representativos del desarrollo del pensamiento pedagógico-musical del siglo XX a partir de la óptica de la clasificación de la mencionada autora:

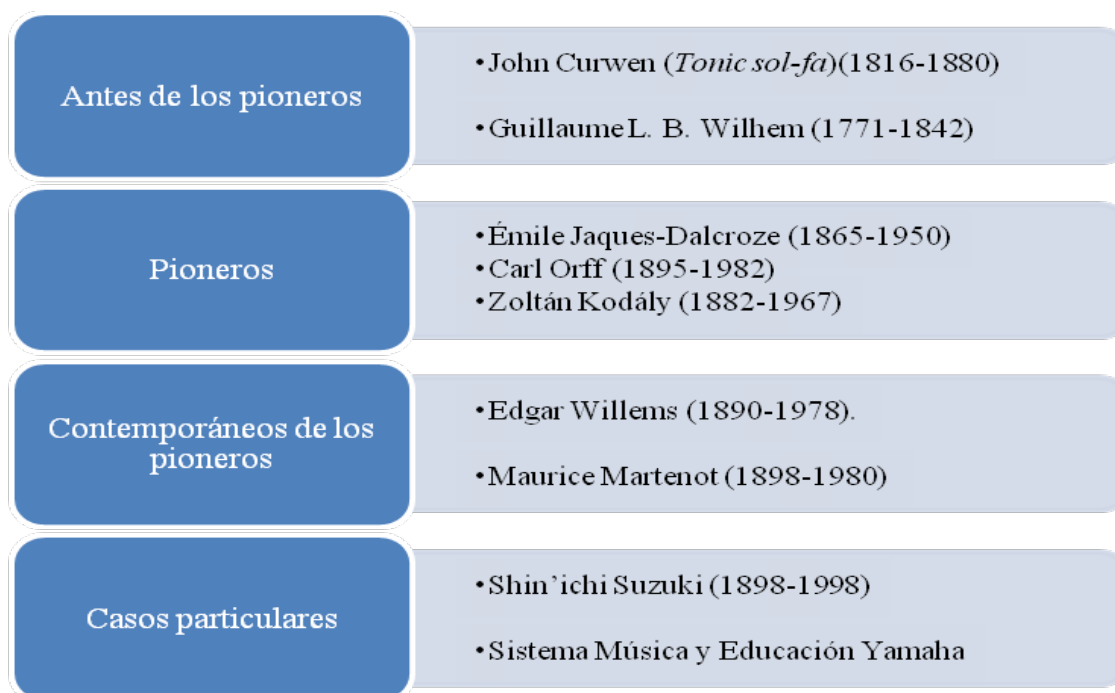


Figura 1.5. Clasificación de los autores de los *métodos activos* (Jorquera, 2004).

A partir de una investigación realizada en 2000 por Nicolás Oriol de Alarcón, se obtuvieron datos relevantes en cuanto al empleo de los métodos activos por parte 145 maestros y maestras especialistas en educación musical. El resultado, en línea general, muestra en primer término que los métodos activos o *métodos históricos* continúan vigentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música ya alcanzado el siglo XXI. De los autores mencionados en las dos clasificaciones anteriores los que han tenido y tienen más incidencia en la educación musical en España son Jaques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, Maurice Martenot, y Edgar Willems (Oriol, 2005). En otro orden se pueden observar las preferencias por unos u otros sistemas por parte los docentes (Gráfico 2.1), siendo los más empleados el *Metodo Orff* con un 30.00% seguido del *Método Kodály*: 25.38%, el *Método Dalcroze*: 15.64%, y el *Método Willems*: 14.62%.

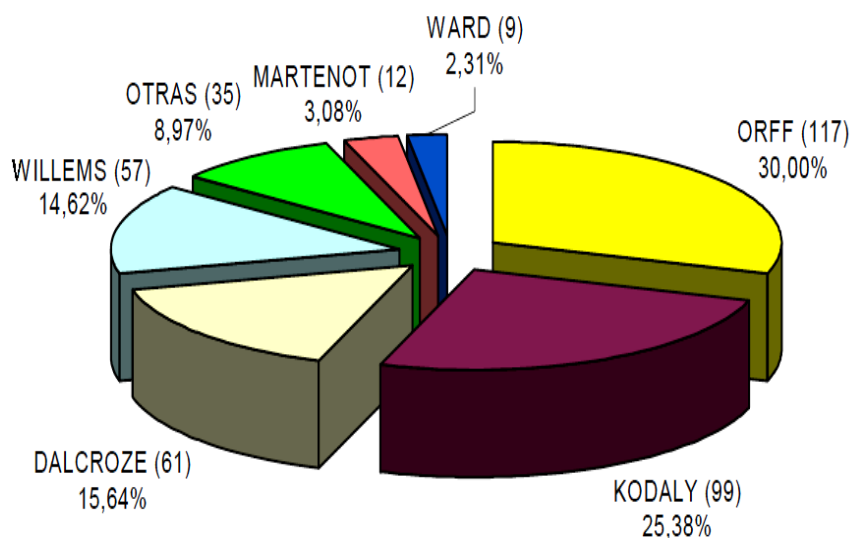


Gráfico 1.1. Empleo de los *métodos activos* de educación musical según la investigación de Oriol (2005, p. 18).

Como es posible observar, también aparecen en este estudio los métodos *Ward* y *Martenot*, pero los resultados revelan que su empleo no es comparable cuantitativamente con los cuatro primeros. En la variable *otras* cabe señalar que el 40% de los encuestados apuesta por la fusión de los *métodos* más aplicados en la enseñanza general (Oriol, 2005).

Existe en la actualidad una gran cantidad de publicaciones de artículos, estudios y trabajos de investigación dirigidos a la educación musical que hacen referencia a los métodos más relevantes del siglo XX enfocados a la enseñanza musical. Y es que para comprender y analizar cualquier aspecto relacionado con esa actividad es imprescindible tener en cuenta la trascendencia de los *métodos activos* y su influencia en la manera contemporánea de abordar la actividad docente en el área. Entre las publicaciones relativamente recientes destaca un libro que recoge los aspectos biográficos, los aportes teóricos, metodológicos y las aplicaciones prácticas de cada uno de los más importantes autores que han enfocado su trabajo a la educación musical desde principios del siglo XX hasta la actualidad: *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (Díaz y Giráldez, 2007).

Partiendo de los trabajos que conforman el libro mencionado, es posible elaborar un esquema (Figura 1.6) sobre las características de cuatro de los principales, o por lo menos los más conocidos autores de los *métodos históricos o métodos activos* (Orff, Kodály, Dalcroze y Willems), con la finalidad de concretar las convergencias y divergencias que presentan sus puntos de vista en cuanto a la educación musical.

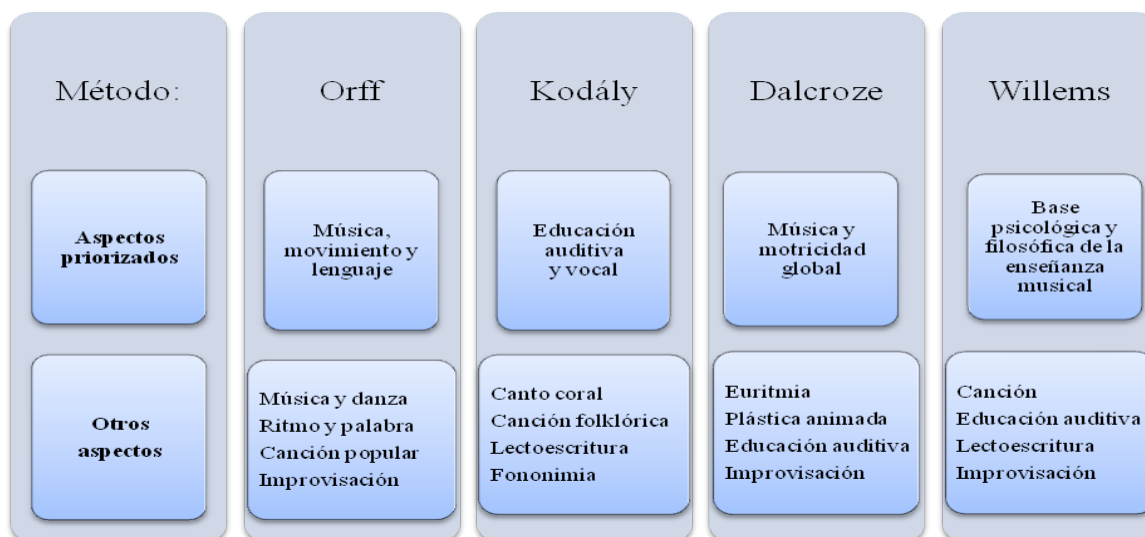


Figura 1.6. Características principales de los cuatro *métodos activos* más relevantes.

Aunque no forman parte de las preferencias de la mayoría de los educadores encuestados, es necesario referirse a otros métodos que están presentes en la enseñanza musical actual. Si bien se alejan relativamente de las características generales de los métodos más empleados, habrá que reconocer que guardan algunos puntos en común.

El *Método Ward*, menos conocido que los otros, tiene su origen en Estados Unidos de América, aunque a partir de 1925 comenzó a difundirse en Europa, Nueva Zelanda, China, América Central y América del Sur y Canadá (Muñoz, 2007). Se caracteriza, desde la metodología, por su carácter interdisciplinar. Dedicar un especial interés a la motivación; persigue la formación del sentido crítico y estético y destaca como base de la construcción del conocimiento el aspecto vocal. Para la realización del trabajo de la voz uno de los pilares del material didáctico será el *canto gregoriano*.

Por su parte el *Método Martenot*, publicado en 1960, está dirigido a la enseñanza del lenguaje musical. Su enfoque sigue las tendencias de la *Escuela Nueva*, donde el educador tendrá entre sus funciones las de: “observar, escuchar, recoger,



ayudar a descubrir, proponer, provocar, ayudar a acercarse a las técnicas cuando éstas sean necesarias” (Arnaus, 2007, p. 57). El ritmo es considerado como la fuerza que genera la acción y es trabajado desde la improvisación, recurso al que le presta una atención especial.

Otras dos propuestas, aunque más alejadas de las ideas originales de los métodos pedagógico-musicales pioneros, son consideradas también por Jorquera (2004) como *métodos activos*: el *Método Suzuki* y el *Método Yamaha*. En este caso la autora los sitúa en la categoría de “casos particulares” dentro de su clasificación. Los dos métodos están dirigidos a la enseñanza musical específica pero desde una óptica afín con sus antecesores, lo que a nuestro entender explica el por qué figuran en dicha categoría. Sin embargo, una propiedad que comparten los dos sistemas es la orientación instrumental como eje principal de los estudios musicales, lo que conlleva a relacionarlos entonces con la enseñanza de la música en sí misma, en oposición al carácter integrador y, por tanto universal, de la música en el contexto de la enseñanza general.

El *Método Suzuki* intenta buscar en el proceso de aprendizaje de la música una analogía con el de la lengua materna, algo que coincide con el paralelismo entre los dos aprendizajes propuesto por Willems (Fernández, 2007), lo que deriva en la ausencia de la lectoescritura convencional en las primeras etapas de formación musical. Todo esto constituye un acercamiento natural al lenguaje musical, y es éste precisamente uno de los principales objetivos del sistema. El método no exige, al contrario del conservatorio, una selección de educandos con cierta predisposición positiva hacia la música, y permite el comienzo del aprendizaje desde los dos años y medio. Entre las características más significativas del proceso de enseñanza aprendizaje es posible señalar la participación de los padres en las sesiones de trabajo y la alternancia de clases individuales y colectivas, estas últimas consideradas como un importante elemento motivador.

Por otra parte, a diferencia de los métodos que se han tratado hasta ahora, ha surgido un sistema de educación musical que no reconoce un único autor: el *Método Yamaha*. Aparece aquí una propuesta metodológica que parte de una de las más

importantes industrias musicales actuales, lo que puede generar dudas sobre sus verdaderos fines:

La industria Yamaha se ha desarrollado con rapidez, ofreciendo además precios bastante accesibles para la compra de instrumentos musicales con un rango de calidad que va desde los instrumentos de estudio hasta niveles altos. Ya en 1965 la industria había organizado en Japón unas 5.000 escuelas a las que asistían unos 250.000 niños y niñas para aprender música (Jorquera, 2004, p. 47)

La inclusión de esta propuesta entre los métodos activos se justifica, según Jorquera (2004), porque aunque no se tiene información científica sobre sus bases pedagógicas, es posible conocer su funcionamiento a través de la publicidad de los centros que la aplican, presentando características comunes con los métodos activos conocidos: la realidad educativa se centra en el alumnado, se cuenta con la actividad de los alumnos y alumnas y se aplica la facilitación didáctica. Donde se puede encontrar la diferencia más importante es en que presenta un carácter privado, lo que dejaría de estar en sintonía con uno de los principios constituyentes de los ideales democráticos de los movimientos pioneros de la pedagogía musical del siglo XX.

### **1.5. Los nuevos retos de la educación musical para el siglo XXI.**

Definir la función de la música en la sociedad actual y determinar cómo debería comportarse la educación musical en ese contexto constituyen dos de las grandes metas que se han propuesto numerosos teóricos, compositores y pedagogos contemporáneos. La música ha cambiado, no tanto en la superación de su teoría ni en la creación de nuevos recursos compositivos distintos a los que convivían en el siglo pasado, incluyendo el lenguaje tonal tradicional omnipresente de la música popular, sino en la forma en que llega al oyente.

Si antes de que existiera la posibilidad de grabar y reproducir la música por medios electrónicos era un acontecimiento social el estreno o la ejecución de la obras en un marco temporal determinado, luego de generarse y estandarizarse esas técnicas, la producción musical ha caído en manos de la industria del entretenimiento y la

publicidad. Esto es algo que está afectando también a las artes plásticas, la danza y cualquier otra manifestación artística que pueda ser utilizada por los nuevos mecenas del siglo XXI. Los medios de difusión masiva se encargan en los últimos tiempos de divulgar, promocionar y ofrecer un producto artístico elegido según los intereses comerciales que impone el mercado, y que a través de la facilidad comunicativa que lo caracteriza puede llegar a un público mayoritario de forma natural y de fácil acceso.

Esta realidad ha provocado en aquellas personas que están involucradas en la educación musical una inquietud que se ha visto transcrita en proyectos innovadores dentro del área de la expresión musical y su enseñanza. La finalidad común es situar la educación musical en el contexto contemporáneo, siempre teniendo en cuenta que la pérdida de valores culturales para cualquier colectivo podría ser la renuncia a la identidad de las personas.

Ya en los últimos años del siglo pasado varios compositores y pensadores dieron un giro a la manera en que se comprendía la educación musical (Gainza, 2003). Hasta el momento se había recurrido al lenguaje musical tradicional que imperó en el mundo occidental desde el Barroco hasta principios del siglo XX, mientras que la revolución atonal, la música serial, la música aleatoria, la música electroacústica, la música concreta y el minimalismo no eran empleadas.

Para ejemplificar esto, se impone regresar a la clasificación presentada por Gainza (2003), donde expone que en la década de 1970-1980 se observa una agrupación de autores entre los que aparecen a la cabeza Murray Schafer y John Paynter, que están incluidos en su clasificación como *métodos creativos* (Figura 1.4). Aunque es necesario mencionar que anteriormente había surgido en Europa un movimiento intelectual que generó una serie de nuevos conceptos en relación con la producción y la apreciación musical. Uno de los principales promotores de esta tendencia en Francia es Pierre Schaeffer (Espinosa, 2007), quien a partir de un grupo experimental formado por él y varios colaboradores pretendían:

...la revalorización del sonido y el silencio, la nueva actitud de escucha, la ampliación del campo musical incorporando el hábitat y la naturaleza, la incorporación de la tecnología como instrumento para hacer música y la

generación de nuevos sistemas *sígnicos* para escribir música (Espinosa, 2007, p. 96).

Esta línea de pensamiento y actuación originó una corriente renovadora en la pedagogía musical. Manteniendo la mayoría de las bases de los métodos activos, y adoptando las diferentes corrientes creativas propias del lenguaje musical del siglo XX, los pedagogos y músicos que se alinearon en esta dirección orientan sus principios a tres aspectos fundamentales (Espinosa, 2007):

- a. Atención a la música de ruidos (vinculada a los ruidos que realizan los niños y las niñas en sus primeros años de vida).
- b. La música no sólo está constituida por ritmos y melodías correspondientes a las tendencias, lenguajes y estilos tradicionales que la música contemporánea ha superado ya desde las vanguardias artísticas de principios del siglo XX: las normas de la tonalidad bimodal, la métrica y la forma estructural preestablecida.
- c. Se puede ser músico sin *saber* de música; este punto trata la necesidad de estimular la actividad auditiva y creativa en el alumnado sin atender a la creencia de que *saber música* es saber leer y escribir la simbología tradicional del lenguaje musical.

En Canadá, el compositor y pedagogo Murray Schafer, perfila un trabajo similar al de los franceses, con un valor añadido consecuente con sus principios ecologistas que le colocan entre los más importantes activistas contra la contaminación acústica (Espinosa, 2007). Schafer es autor de cinco importantes libros en los que vuelca sus ideas sobre la enseñanza musical y que consisten, en línea general, en atender más al sonido o a los medios para la producción de sonoridades nuevas que a reproducir los códigos estéticos y técnicos de la música preexistente. Otras de las características de su línea pedagógica es la de considerar el aula como un medio para desarrollar la creatividad y el descubrimiento.

Otro de los principales integrantes de esta línea es John Paynter, que es reconocido en el contexto de la pedagogía musical como el compositor que más ha

aportado al soporte teórico de la educación musical (Espinosa, 2007). Paynter se ha ocupado activamente de la inclusión de la música contemporánea en el currículo. Su idea principal es la posibilidad de crear música sin la necesidad de la especialización que exige la formación instrumental en las enseñanzas profesionales de la música. Siguiendo estos preceptos, gracias al desarrollo de nuevos elementos constitutivos de la producción musical se han multiplicado las posibilidades de creación y disfrute de esa manifestación, teniendo en cuenta que dichas técnicas facilitan el acercamiento a la música a personas que no han tenido la preparación profesional necesaria para manifestarse correctamente a través de los instrumentos y técnicas tradicionales.

A finales del siglo XX tuvo lugar también el desarrollo de una corriente de investigación que, desde un enfoque psicológico, intentó conocer las bases en que podría asentarse la educación musical actual (Hargreaves, 1998). Tomando como referencia la diversidad de fuentes generadoras de música, la proliferación de las nuevas tecnologías aplicadas a su creación y a la educación musical y el desarrollo vertiginoso de los medios de difusión, la preocupación de los investigadores va más allá de lo que tradicionalmente se consideró un lenguaje musical único.

Ahora bien, ya ha comenzado el nuevo siglo se impone la necesidad de buscar, desde el punto de vista educacional, una conexión significativa entre las distintas manifestaciones de la música actual y la forma en que se tiene acceso a ella. Y es aquí precisamente donde comienzan a asomar los posibles problemas entre los planteamientos del currículo oficial y su efectividad, si es que fuera posible ponerlos en la práctica real.

No es precisamente un buen momento para comprender el estado actual de la educación musical. Por una parte, como se ha visto antes, en el siglo XX se produjo una ruptura con la tradición tonal, o al menos con la manera formal en que se concebía la música. Durante todo ese período los compositores intentaron encontrar nuevas plataformas sonoras en las que expresar las ideas musicales en concordancia con las nuevas realidades sociales y estéticas que también se producían en el resto de las artes. Esto ha traído consigo la gran incoherencia que puede existir en los primeros años del siglo XXI en cuanto al enfoque que debe darse a la educación musical en la enseñanza general. Por otra, la hegemonía de un cierto tipo de producto musical que invade

cotidianamente la sociedad entra en contradicción con las ideas, métodos y técnicas que formaron parte durante mucho tiempo de la educación musical.

Bowman (2009) va más allá cuando, refiriéndose a la profesión relacionada con la educación musical, expone que “se encuentra en el momento agónico de una crisis de legitimación” (p. 50). La crisis a la que hace alusión ha traído como consecuencia la toma de medidas defensivas para intentar revalorizar la disciplina en cuestión. Estas medidas inciden directamente en que el diseño de currículos no permita la posibilidad del fracaso basándose en la defensa de la práctica.

Para obtener una idea general de la situación que se presenta en la educación musical actual en los centros de enseñanza general, y con vistas a un futuro a corto o mediano plazo, es necesario contar con un análisis de los contenidos del currículo vigente y sus antecedentes.

Este análisis hará posible establecer una correspondencia entre las características de los contenidos presentes en el currículo oficial de Expresión Musical en Educación Primaria y el conocimiento profesional docente que posee el futuro profesorado en ese aspecto, lo que podría evidenciar aproximadamente la situación en la que se ve y se verá inmersa la educación musical a partir de este momento.

---

# **CAPÍTULO II**

---

## **LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CURRÍCULO DE PRIMARIA DESDE 1990**

---





## **CAPÍTULO II**

### **LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CURRÍCULO DE PRIMARIA DESDE 1990.**

#### **2.1. Introducción.**

Según el marco histórico que se presentó en el Capítulo I, la música estuvo presente de diversas formas en la educación en cada uno de los períodos en que se manifestó. En cada uno de ellos tuvo que ser enseñada y aprendida de una manera u otra como medio de perpetuar, mientras existiera, un determinado lenguaje común preestablecido.

La aportación de los pedagogos musicales generadores de los métodos activos tuvo una influencia determinante, desde el punto de vista metodológico y conceptual, en la inclusión de la enseñanza de la música de forma estructurada en los planes de estudio de Educación Primaria en el siglo XX. Díaz (2001, p. 31) relaciona directamente la aparición de las nuevas metodologías con la calidad educativa: “La dimensión que adquiere la educación musical gracias a las nuevas propuestas metodológicas, consigue que la enseñanza de la música en la escuela adquiera su más alto sentido formativo”.

Es importante resaltar que, aunque en España llegó a ser considerada una asignatura completamente estructurada tras la implantación de la LOGSE en 1990, en Hungría, mediante el esfuerzo de Kodály, se estableció más tempranamente la educación musical en Primaria (Subirats, 2007):

En 1945 se consiguió vencer la resistencia hacia esta idea de que la música debía ser enseñada desde los primeros años y fue implantada por fin en la escuela primaria. Kodály fue capaz de guiar e inspirar este movimiento. Se crearon escuelas con programa especial de música, pero también en las escuelas de programa normal se impartían clases de esta materia dos veces por semana, además de las respectivas clases de coro. Se observó un mejor rendimiento intelectual de los estudiantes en todas las materias (p. 66)

En este capítulo se reflexionará específicamente sobre los contenidos propios de la expresión musical recogidos en los diseños curriculares de Educación Primaria, desde su inclusión como asignatura obligatoria en el régimen de enseñanza general en 1990, hasta la actualidad. Esta delimitación temporal obedece, por una parte, a la posibilidad de contar con documentos oficiales en los que se detallan todos los aspectos que conformarán la materia y, por otra, a los requerimientos del principal propósito de la presente investigación.

En cuanto a la legislación, nos remitiremos a los correspondientes decretos que fueron aplicados en la Comunidad Autónoma de Galicia para establecer los respectivos currículos por ser precisamente en esta región donde se desarrolla este trabajo, y teniendo en cuenta que la recogida de datos se realiza sobre personas que han realizado sus estudios obligatorios o han ejercido su función docente en el territorio gallego.

## **2.2. Los contenidos musicales en el currículo de Primaria en la LOGSE.**

En el Decreto 245/1992 de 30 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, concretando en este caso la implantación de la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en dicha región, se plantean las capacidades que deberá desarrollar el alumnado de esa etapa educativa. En el Artículo 5º se indica que, entre otras, deberá utilizar los diferentes medios de expresión artística. Entre los objetivos que propone el Artículo 6º se indica que la expresión musical aparece vinculada a otras manifestaciones y disciplinas en el apartado *b*, donde se establece que los alumnos y alumnas deberán:

...comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para gozar de las obras y manifestaciones artísticas (Artículo 6º b, DOG Nº 158, p. 6.608).

Se desprende de estos planteamientos que la música es considerada como un medio de expresión tan válido como los que le acompañan en el currículo, formando parte de un conjunto de áreas que conformarían el perfil de una educación integral.

Más adelante en el documento se proponen las áreas obligatorias que tendrán un carácter global:

- Lengua y Literatura Gallegas.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Lengua Extranjera.
- Educación Artística.
- Educación Física.
- Matemáticas.
- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

La organización de toda la etapa educativa de Educación Primaria está dividida en tres ciclos. Las asignaturas correspondientes a la Educación Artística, dentro de la distribución horaria, tienen en 1º Ciclo 2,5 horas semanales, y 2 horas semanales en el segundo y el tercer ciclo. En la Tabla 2.1 se muestra la comparación de la carga horaria de las diferentes materias.

Tabla 2.1. Distribución horaria de las áreas de conocimiento recogidas en el Decreto 245/1992, de 30 de julio.

	CICLO		1º		2º		3º	
	CURSO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Lengua y literatura gallega		4	4	4	4	4	4	4
Lengua castellana y literatura		4	4	4	4	4	4	4
Aspectos comunes de las lenguas		0,5	05	-	-	-	-	-
Lengua extranjera		-	-	3	3	3	3	3
Educación artística		2.5	2.5	2	2	2	2	2
Educación física		2.5	2.5	2	2	2	2	2
Matemáticas		5	5	4	4	4	4	4
Conocimiento del medio natural, social y cultural		5	5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5
Religión Católica/Actividad de estudio		1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
	<b>TOTALES</b>	25	25	25	25	25	25	25

El área de Educación Artística comprende tres manifestaciones: plástica, musical y dramática; con ello se pretendía abarcar un gran ángulo en el aspecto artístico dado que cada una de ellas contiene a su vez varias ramificaciones que podrían extender aún más el conocimiento y la creación en este campo. La nueva concepción de un diseño curricular que por primera vez incluyera como obligatoria la educación artística, respondía a una reflexión sobre anteriores planes de estudios en los que se priorizaban sólo las materias que respondían al lenguaje verbal o al numérico. Con la presencia de las diferentes manifestaciones artísticas y sus respectivos códigos, se abrió una nueva dimensión con la que se pretendía completar la formación del alumnado desde una óptica global.

Esta importancia creciente que se ha concedido a las actividades expresivas, consideradas fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora del alumnado y para los procesos de socialización, tienen su fundamento en el papel decisivo que juegan en el desarrollo personal de los individuos, mediante los cuales es posible manifestar lo que pensamos, observamos y sentimos (Decreto 245/1992 de 30 de julio, DOG N° 158, p.6.643).

Para comprender la naturaleza y el enfoque de esta propuesta educativa en el caso particular de la música es necesario realizar un breve análisis de algunos de los contenidos que se indican en el currículo. En primer lugar es indispensable buscar algún indicio del origen de los fundamentos pedagógicos que establecieron los criterios aplicados en la selección de los contenidos y la forma en que se relacionan unos con otros.

Los contenidos referentes a la expresión musical son presentados en cinco bloques (Figura 2.1) que serán luego desglosados detalladamente y, a su vez, agrupados de acuerdo a su naturaleza: conceptos, procedimientos y actitudes. Para concretar el análisis sólo nos detendremos en los contenidos referentes a conceptos y procedimientos puesto que se complementan entre sí, mientras que los que se refieren a las actitudes recogen los anteriores desde la óptica de las posturas éticas y actitudinales vinculadas al saber y al saber hacer.

**Bloque 1 Expresión rítmica y movimiento (7.3.4)**

- Expresión a través del propio cuerpo como recurso para interiorizar elementos del lenguaje musical.
- Organización de las necesidades de expresión y comunicación precisada por la educación estética.

**Bloque 2 Expresión instrumental (7.3.5).**

- Desarrollo de las habilidades motrices.
- Comprensión del fenómeno sonoro.
- Conocimiento del lenguaje musical.
- Trabajo expresivo, creativo y participativo.

**Bloque 3 Expresión vocal y canto (7.3.6).**

- Educación, conocimiento y potenciación de las posibilidades de la voz como medio de expresión, creación e interpretación.
- El desarrollo del canto y de la canción como vía de acceso directo a la comprensión de los elementos del lenguaje musical

**Bloque 4 Lectura y escritura musicales (7.3.7)**

- Aprendizaje de la grafía musical convencional luego de las experiencias prácticas y las vivencias auditivas.

**Bloque 5 Educación audio—perceptiva (7.3.8)**

- Desarrollo de la percepción auditiva en todos sus planteamientos sonoros y musicales que forman parte intrínseca del hecho musical.
- Audiciones de obras musicales para introducir contenidos del lenguaje musical y como medio para despertar el interés artístico musical del alumnado

Figura 2.1. Cinco bloques de contenidos de Expresión Musical, Decreto 245/1992 de 30 de julio.

Atendiendo al primero de estos bloques podemos observar que la proyección de la asignatura, en cuanto al elemento rítmico, está dirigida a través del nexo entre los aspectos puramente musicales y la expresión corporal como recoge el apartado 7.3.4 que aparece bajo el título *Expresión rítmica y movimiento*. Aquí se tienen en cuenta las distintas formas en que el ritmo puede interactuar, con las facetas vitales exteriores e interiores, siempre en relación con el movimiento corporal. El tratamiento que se da a la danza es de carácter abierto y enriquecedor al expresar una proyección cosmopolita, hecho que por otra parte también tiene una connotación cultural globalizadora. Los

juegos rítmicos y de movimiento vienen a completar la gama de facetas que presenta el elemento primario de la música.

Una vez observado el conjunto de contenidos en este apartado es posible comprobar las afinidades de la propuesta educativa con los principios que estuvieron presentes en algunos de los *métodos activos* musicales más divulgados.

Para Dalcroze la asociación del ritmo y el movimiento corporal es el principal aspecto distintivo. Tras detectar las dificultades que mostraba el alumnado en cuanto a la precisión métrica, auditiva e interpretativa, decidió indagar en las causas que las originaban, llegando, tras un proceso de observación e investigación, a la conclusión de que el problema surgía a partir de la forma tradicional en que se desarrollaba la enseñanza musical (Del Bianco, 2007). Su aporte más importante en este sentido es precisamente el estudio de las causas del mal funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje musical y la búsqueda de soluciones a través de ejercicios prácticos en los que la música y el movimiento son inseparables.

Otro autor que se ve reflejado en el conjunto de contenidos de la expresión rítmica y el movimiento es Carl Orff que, en colaboración con Dorothee Günther, creó las bases de lo que sería más tarde, esta vez con la colaboración de Gunild Keetman, un trabajo de composición de piezas para ser cantadas, tocadas y danzadas que se conformaron el Schulwerk (López, 2007).

La práctica instrumental es uno de los principales aspectos que intervienen en la expresión musical: no es concebible la enseñanza de la música sin contemplar la interpretación instrumental o vocal, entendiendo esta última también como un instrumento corporal. Siguiendo ese razonamiento esa es la causa por la que aparecen reflejados en el apartado 7.7.5. *Expresión instrumental*, una serie de contenidos que se refieren a la práctica instrumental y otros elementos estrechamente relacionados con ésta.

En el conjunto de contenidos relacionados con la expresión instrumental podemos establecer una diferencia entre los que tienen una relación directa con la interpretación instrumental, los que presentan un carácter informativo y los que incluyen otros modelos de expresión. Este denso bloque abarca campos que pertenecen a diversas

materias que, aunque se relacionan entre sí, constituyen áreas de conocimiento complejas e independientes. Para intentar clarificar lo expresado anteriormente, en la Figura 2.2 relacionaremos sólo los contenidos conceptuales y procedimentales de este apartado con las diferentes disciplinas que incluye.

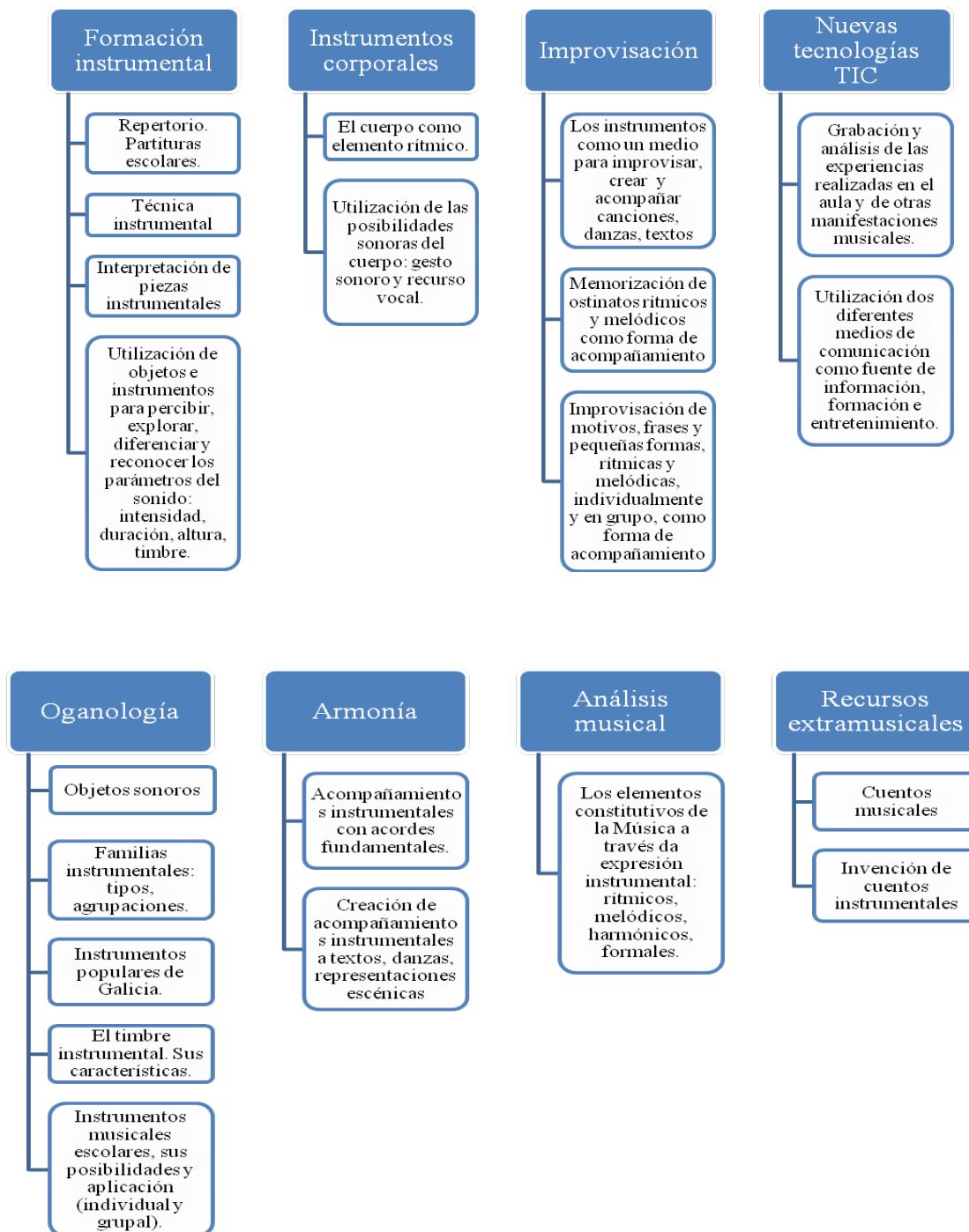


Figura 2.2. Alcance de la *expresión instrumental* en el currículo de Educación Primaria (LOGSE).

Si bien la proyección de estos contenidos es orientada a través del vínculo entre varios aspectos que encajan en las principales propuestas de los pedagogos musicales del siglo XX, es posible percibir el propósito de englobar la mayoría de los elementos que conforman la expresión musical en este bloque, algo que podría traer como consecuencia la pérdida de objetividad en el momento de su puesta en práctica. Si se tiene en cuenta que los elementos constitutivos de la música occidental han sufrido una evolución durante toda su historia, y aún más tras una radical transformación (Morgan, 1999) a partir de los movimientos innovadores del siglo XX (atonalismo, dodecafonismo, serialismo integral, aleatorismo, música concreta o minimalismo), es esperable que la música presente una gran complejidad en el momento de su análisis. La indicación de la presencia íntegra de todos los elementos constitutivos de la música en el conjunto de contenidos conceptuales y procedimentales de este bloque corría el riesgo de que no fuera posible su dominio real, ya que sólo se contemplarían dichos elementos en el contexto de la música tonal, dejando a un lado gran parte de la producción musical del siglo XX.

En el bloque *Expresión vocal y canto* (7.3.6.) encontramos el desglose de los contenidos que hacen referencia a otro de los más importantes aspectos de la práctica musical y su enseñanza debido a la cercanía que presenta en relación con la vida cotidiana de las personas.

La expresión vocal es para todos los *métodos activos* un aspecto muy valorado: vemos cómo a partir de la lectura de este bloque de contenidos se reflejan casi todas las ideas que formaron parte del movimiento pedagógico musical del siglo XX. Es necesario destacar que la canción, entendida en toda la amplitud del término, es la forma de expresión que predomina en el empleo musical de la voz (Randel, 2006). Su presencia en todas las culturas y en todas las épocas se explica por el doble mensaje que encierra al relacionar música y texto en un único modo de expresión. La manera minuciosa en que es enfocada la expresión vocal en el diseño del currículo al cual nos referimos en este apartado muestra los diferentes aspectos que pueden ser relacionados de forma transversal en el contexto de la educación musical y que se pueden encontrar reflejados en otros bloques.



Partiendo de las características de los principales aportes proporcionados por el conjunto de autores de los *métodos activos* (Figura 1.6), es posible mostrar cómo los contenidos, en este caso, coinciden con dichas propuestas (Figura 2.3).

ASPECTOS DE LA EXPRESIÓN VOCAL Y EL CANTO	
Métodos activos	Contenidos presentes en el currículo LOGSE
Canción (Canción popular)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Canciones de nuestro folclore.</li> <li>▪ Canciones infantiles, folclóricas, clásicas y contemporáneas, tradicionales y modernas.</li> <li>▪ Aspectos musicales y expresivos de la canción</li> <li>▪ La canción en interacción con la lengua.</li> <li>▪ La canción como posibilidad para trabajar la interdisciplinariedad.</li> <li>▪ Aplicación de las técnicas de respiración, articulación y resonancia como un medio para mejorar la interpretación de canciones.</li> </ul>
Canto coral	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fijación y memorización de partes y del conjunto.</li> <li>▪ Expresión musical adecuada a las características de la canción.</li> <li>▪ Canto en grupo: en unísono, en canon, a varias voces.</li> </ul>
Improvisación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploración de los recursos vocales como medio expresivo y para trabajar elementos del lenguaje musical.</li> <li>▪ Recreación musical de un texto oral o escrito.</li> <li>▪ Estrategias de repetición, imitación y desarrollo como recursos de la improvisación vocal.</li> <li>▪ Improvisación de fragmentos rítmicos o melódicos por encadenamiento de elementos o yuxtaposición.</li> </ul>

Figura 2.3. La expresión vocal y el canto en el currículo (LOGSE) y su correlación con los *métodos activos*.

Otros contenidos, dentro de este bloque, persiguen la contextualización de las canciones en el entorno social y promueven el análisis musical y del texto, así como la relación que se produce entre ambos. Las nuevas tecnologías aplicadas a la música y las TIC, aunque de una forma rudimentaria, también están presentes en este conjunto de contenidos.

El bloque *Lectura y escritura musicales* (7.3.7.), recoge los principales elementos que conforman la representación gráfica de la música occidental que se estableció, tal y como lo conocemos hoy y tras una larga etapa de evolución, como un

código común de comunicación entre los músicos a partir del siglo XVII (Randel, 2006).

Uno de los puntos en común de los autores de los *métodos activos* era la lectoescritura musical y su ubicación dentro de las propuestas educativas. Y es que resulta ser el asunto que más polémicas ha suscitado, tanto antes o después de la creación de dichos métodos, debido a la amplia difusión de múltiples tratados sobre el tema.

La lectura musical conocida tradicionalmente como *solfeo* consiste en “un ejercicio vocal sin texto” (Randel, 2006, p. 944), practicado desde el siglo XVII con el objeto de llevar a cabo la interpretación del lenguaje musical. Las alturas son entonadas mediante la pronunciación de las *sílabas guidonianas* para identificar cada una de ellas. La producción de métodos de solfeo ha sido históricamente un campo de amplia expansión: sólo en España, desde el año 1805 hasta 1920 pueden encontrarse 37 autores (Loras, 2008).

Dalcroze, en su propuesta educativa, también incluye el solfeo (entiéndase como la técnica necesaria para leer e interpretar la música a partir de una serie de signos gráficos convencionales), como elemento básico junto a la rítmica y la improvisación (Del Bianco, 2007), pero sólo lo aplica una vez que el alumnado ha asimilado, mediante el movimiento corporal y la audición, los diferentes factores que constituyen el hecho musical.

En este bloque también se ve reflejado el interés que mostraba Zoltán Kodály en hacer llegar los conocimientos musicales a todos los niños y niñas en el contexto de la enseñanza general. Para lograr este fin, el autor desarrolló un complejo sistema de enseñanza del lenguaje musical en el que, por medios novedosos o rescatando algunos elementos de otros autores, aborda el aspecto rítmico a través de una serie de ejercicios escalonados conocidos como *sílabas rítmicas*, consistentes en asociar las duraciones y su grafía convencional con determinadas sílabas para la enseñanza del ritmo. En otro sentido, para la práctica de la entonación propone dos recursos: *el sistema relativo*, que aplica los nombres de los sonidos pertenecientes a la escala de *do mayor* y de *la menor*, para representar los sonidos del resto de las tonalidades que integran el sistema tonal

occidental, y la *fononimia*, que resulta de la asociación de movimientos corporales con los nombres de las alturas (Ördög, 2000).

La práctica de la escritura musical, detallada en el bloque *Lectura y escritura musicales* es también contemplada específicamente en algunos de los *métodos activos*. Willems, por ejemplo, establece una escala de cuatro niveles de aprendizaje en la que la escritura aparece en el grado más avanzado y al que nombra *solfeo vivo: alfabetización musical-lectoescritura* (Fernández, 2007). Por su parte Kodály aborda la escritura través de ejercicios de dictados de dificultad progresiva (Subirats, 2007), temporalizados a partir del tercer año de aprendizaje musical.

Para concluir, el conjunto de contenidos musicales expresados en el currículo, en el bloque (7.3.8.) *Educación audio-perceptiva*, recoge una serie de conceptos propios del lenguaje musical occidental desde la percepción de los sonidos aislados u organizados según las normas del sistema tonal y de las convenciones formales que caracterizan a este tipo de música desde la perspectiva de la audición. Una vez más es posible comprobar la presencia de los aportes de los creadores de los métodos activos en el currículo propuesto a través de la LOGSE en cuanto a los contenidos conceptuales y procedimentales puesto que, por citar sólo a uno de ellos, Willems (2001) dedica a la audición un gran espacio dentro del conjunto de sus reflexiones en cuanto a la educación musical en su libro *El oído musical: La preparación auditiva del niño*.

### **2.3. Los contenidos musicales en el currículo de Primaria en la LOE.**

A partir de la implantación de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), el Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, introduce algunos cambios en la estructura de presentación de los contenidos que, en este caso, queda recogida secuencialmente en los tres ciclos en que se va a dividir la enseñanza, y en los que no aparecen explícitamente diferenciados los contenidos relativos a los conceptos, procedimientos y actitudes.

Las diferentes materias están agrupadas por áreas que serán impartidas por maestras y maestros con competencia docente en todas ellas. En el caso de Música,

Educación Física y los idiomas extranjeros se indica que serán impartidas por docentes con la especialidad correspondiente (Artículo 5, apartado 3).

Las áreas de conocimiento que se imparten en todos los cursos de Primaria quedan recogidas de esta forma:

- Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- Educación artística.
- Educación física.
- Lengua gallega y literatura.
- Lengua castellana y literatura.
- Lengua extranjera.
- Matemáticas.

En la Tabla 2.2 se expresa la distribución horaria indicada por el Decreto 130/2007. Es necesario señalar aquí que el área de Educación Artística comprende la expresión plástica y la expresión musical, por lo que debe tenerse en cuenta que las dos horas correspondientes deben compartirse entre las dos materias.

Tabla 2.2. Distribución horaria de las áreas de conocimiento recogidas en el Decreto 130/2007 de 28 de junio.

	CICLO		1°		2°		3°	
	CURSO		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lengua castellana y literatura	4	4	4	4	4	4	4	3
Lengua gallega y literatura	4	4	4	4	4	4	4	3
Lengua extranjera	2	2	3	3	3	3	3	3
Educación artística	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación física	2	2	2	2	2	2	2	2
Matemáticas	5	5	4	4	4	4	4	4
Conocimiento del medio natural, social y cultural	5	4	5	4	5	4	5	4
Religión	1	2	1	2	1	2	1	2
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	-	-	-	-	-	-	-	2
<b>TOTALES</b>	25	25	25	25	25	25	25	25

En cada ciclo, los contenidos se organizan en dos bloques (Figura 2.5): *Escucha e Interpretación* y *Creación Musical*, manteniendo una línea progresiva en cuanto a la complejidad de casi todos los aspectos en los respectivos ciclos.

### Bloque 1 Escucha

- Desarrollo de capacidades de discriminación auditiva.
- Desarrollo de la audición comprensiva.

### Bloque 2 Interpretación y creación musical

- Desarrollo de habilidades técnicas y de capacidades vinculadas con la interpretación, la improvisación y la creación de distintas producciones musicales resultantes de la exploración, de la selección y de la combinación de movimientos y sonidos.

Figura 2.4. Dos bloques de contenidos de Expresión Musical, Decreto 130/2007, de 28 de junio.

Los diferentes componentes de los bloques podrían ser asociados en diferentes categorías basándonos en el criterio de la afinidad temática con el fin de observar el comportamiento progresivo de los contenidos. En los siguientes cuadros comparativos se muestra la evolución de la complejidad de algunos contenidos expresados en los dos bloques (Figura 2.5 y Figura 2.6). Para su mejor comprensión, algunos de los enunciados de cada uno de ellos han sido abreviados en el cuadro, aunque podrán encontrarse íntegramente en el ANEXO II.

BLOQUE 1: ESCUCHA			
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Identificación auditiva de las cualidades del sonido y de los elementos constitutivos de la música	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción de la diferencia entre sonido, silencio y ruido. Cualidades del sonido.</li> <li>▪ Escucha, exploración y discriminación de los sonidos del entorno natural, cultural y artístico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación y comentario de la variedad de sonidos, de músicas, de movimientos del cuerpo y de tecnologías.</li> <li>▪ Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación y apreciación de formas musicales.</li> <li>▪ Análisis de los parámetros del sonido.</li> <li>▪ Reconocimiento de las cualidades de los sonidos y de los instrumentos.</li> </ul>
Respuesta a los estímulos físicos y psicológicos producidos por la música	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reacción a los estímulos sonoros.</li> <li>▪ Identificación de esquemas rítmicos</li> <li>▪ Expresión oral de emociones y sentimientos que despierta una audición musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilización de objetos y de instrumentos para percibir, diferenciar, explorar e identificar los parámetros del sonido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigación sobre las relaciones entre las producciones musicales y coreográficas y las realidades personales y sociales donde nacieron.</li> </ul>

CAPÍTULO II

Los contenidos de educación musical en el currículo de Primaria desde 1990

<p>Grafía no convencional y organología</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de diferentes recursos para el seguimiento de una obra musical: musicogramas</li> <li>▪ Reconocimiento visual y auditivo de instrumentos y voces.</li> <li>▪ Asociación de los sonidos a representaciones gráficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación visual y auditiva de instrumentos: de la orquesta, de la música popular gallega y de los utilizados por otras culturas; clasificación por familias.</li> </ul>	
<p>Valoración del patrimonio cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés y curiosidad por la escucha activa de piezas instrumentales y vocales.</li> <li>▪ Interés por conocer e interpretar piezas de música y de danza gallegas, enseñárselas a otras personas y por aprender las que otras personas conocen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés por las canciones y bailes tradicionales gallegos.</li> <li>▪ Interés por conocer el trabajo de compositores e intérpretes de música y de danza tradicional gallega.</li> <li>▪ Interés por obtener información sobre la música y la danza mediante diferentes fuentes.</li> <li>▪ Interés por la escucha de obras musicales de distintas características y orígenes.</li> <li>▪ Valoración positiva de la diversidad de opiniones, relacionadas con la música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración de los instrumentos populares gallegos.</li> <li>▪ Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas.</li> <li>▪ Identificación de agresiones acústicas; contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.</li> </ul>
<p>Hábitos relacionados con la escucha</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocimiento de las normas de comportamiento en audiciones y en otras actividades musicales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actitud atenta y silenciosa, durante la audición de música y/o en la asistencia a diferentes representaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actitud atenta, silenciosa durante la audición de música en diferentes representaciones.</li> </ul>
<p>Nuevas tecnologías aplicadas a la música y empleo de las TIC</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indagación sobre las posibilidades comunicativas de las TIC, de diferentes medios y lenguajes artísticos.</li> <li>▪ Grabación, escucha y comentario de la música.</li> <li>▪ Utilización de los medios de comunicación y de internet para la busca de información musical.</li> </ul>

Figura 2.5. Contenidos del bloque 1: *Escucha* en los tres ciclos del currículo (LOE).

Los contenidos que aparecen en el Bloque 1, enfocado a la percepción auditiva, se han podido agrupar en seis subgrupos que abarcan aspectos relativamente comunes en cuanto a su temática y su enfoque. Como se puede apreciar, algunos de ellos se manifiestan linealmente en el tiempo, mientras que los relativos a la *grafía no convencional* y la *organología*, no son continuados en el tercer ciclo. Los contenidos que aparecen agrupados en *nuevas tecnologías aplicadas a la música y empleo de las TIC*, sólo aparece en el último ciclo. En las restantes agrupaciones se advierten diferentes grados de progresión, siendo ésta expresamente reconocible en los contenidos recogidos en *identificación auditiva de las cualidades del sonido y de los elementos constitutivos de la música* y en la *respuesta a los estímulos físicos y psicológicos producidos por la música*, donde partiendo de la discriminación elemental del sonido se avanza hasta el análisis de sus cualidades. Por el contrario, los contenidos referidos a los *hábitos relacionados con la escucha* se mantienen de forma similar en los tres ciclos.

A continuación, en el Bloque 2 se llevará a cabo el mismo procedimiento que en el anterior para establecer las categorías y el desarrollo de los contenidos (Figura 2.6). En este caso, debido a su naturaleza, se han agrupado siguiendo los criterios propios de la interpretación y la composición. Si se compara este apartado con el correspondiente que presentaba la LOGSE: 7.7.5 *Expresión instrumental*, es posible percibir una nueva perspectiva de unificación entre los factores que interactúan en la expresión musical y otras áreas afines.

	<b>BLOQUE 2: INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN MUSICAL</b>		
	<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>
Exploración de las fuentes sonoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploración de la sonoridad expresiva de la voz, del cuerpo y de los objetos.</li> <li>▪ Utilización de objetos como instrumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, del cuerpo, de los objetos y de los instrumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploración de la sonoridad expresiva de la voz, del cuerpo, de los objetos, de los instrumentos, de los medios audiovisuales y tecnológicos.</li> </ul>
Interpretación vocal e instrumental	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretación memorizada de canciones de la propia cultura o de otras.</li> <li>▪ Utilización de la voz, de la percusión corporal y de los instrumentos para acompañar textos, canciones danzas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretación memorizada e improvisación guiadas de canciones a una o varias voces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretación memorizada e improvisación de canciones a una o varias voces.</li> <li>▪ Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo.</li> </ul>

CAPÍTULO II

Los contenidos de educación musical en el currículo de Primaria desde 1990

<p>Improvisación musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos.</li> <li>▪ Improvisación corporal respondiendo a diferentes estímulos sonoros; búsqueda de sonidos que acompañen movimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales mediante instrumentos de percusión y percusión corporal.</li> <li>▪ Repetición e imitación en la improvisación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Improvisación, individual y/o colectiva, de motivos, frases y pequeñas formas, rítmicas y melódicas, como forma de acompañamiento.</li> </ul>
<p>El movimiento, el juego y la danza enfocados a través de la música</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realización de movimientos, de juegos motores y de danzas sencillas, acompañados de secuencias sonoras, de canciones y de obras musicales, intentando desarrollar la coordinación tanto individual como colectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Memorización e interpretación de juegos motrices, de secuencias de movimientos y de danzas,</li> <li>▪ Iniciación a la interpretación de danzas y de canciones gallegas y de otras zonas.</li> <li>▪ Identificación de cantigas gallegas; relación de estas con su finalidad.</li> <li>▪ Iniciación a la creación de coreografías relacionadas con emociones y experiencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretación de danzas cuidando la coordinación tanto individual como colectiva.</li> <li>▪ Invención de coreografías sencillas para canciones y de piezas musicales de diferentes estilos.</li> </ul>
<p>Creatividad a través de la composición musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sonorización de situaciones, relatos empleando la voz, objetos e instrumentos.</li> <li>▪ Confianza y seguridad en las propias posibilidades de producción musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.</li> <li>▪ Recreación musical de un texto oral o escrito.</li> <li>▪ Creaciones musicales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creación de mensajes combinando elementos sonoros y corporales diversos para comunicar emociones, sensaciones, experiencias y sentimientos.</li> </ul>
<p>Lectoescritura, conceptos y términos propios del lenguaje música occidental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incorporación y utilización progresiva de grafías no convencionales en la lectura y en la interpretación de partituras sencillas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicio al uso de las grafías convencionales en la lectura y en la interpretación de canciones y de piezas instrumentales sencillas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incorporación y utilización de la terminología propia del lenguaje musical.</li> <li>▪ Incorporación de las grafías convencionales en la lectura, en la escritura y en la interpretación.</li> </ul>
<p>Motivación, valoración y actitud crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración de la atención, de la escucha y del respeto en las interpretaciones propias y ajenas.</li> <li>▪ Interés y respeto por las obras musicales y por las personas que las componen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y de creación.</li> <li>▪ Adquisición progresiva de responsabilidad para favorecer la dinámica de trabajo cooperativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés por la participación en eventos musicales, opinando sobre ellos.</li> <li>▪ Interés por el avance en la interpretación.</li> <li>▪ Trabajo cooperativo.</li> <li>▪ Actitud de exigencia en la interpretación.</li> </ul>



Hábitos relacionados con la interpretación musical		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo progresivo de hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo, los instrumentos y los materiales de trabajo.</li> </ul>	
Nuevas tecnologías aplicadas a la música y empleo de las TIC			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilización de los medios audiovisuales y de recursos informáticos para la sonorización.</li> </ul>

Figura 2.6. Contenidos del Bloque 2: Interpretación y creación musical en los tres ciclos del currículo (LOE).

Como se puede observar, el principio de la continuidad progresiva en los grupos temáticos se comporta de forma similar en este bloque que en el anterior: algunos son llevados mediante una línea ascendente desde el primer ciclo hasta el tercero, pero sin embargo otros mantienen una relación complementaria, o simplemente aparecen o desaparecen del contexto.

En el caso de la *exploración de las fuentes sonoras*, la única progresión significativa aparece en el tercer ciclo con la inclusión de los medios audiovisuales y tecnológicos. Aquí se observa una coincidencia con el Bloque 1 en relación con la aparición de las nuevas tecnologías sólo en el tercer ciclo; algo que también tendrá lugar en el Bloque 2 en el apartado de *nuevas tecnologías aplicadas a la música y empleo de las TIC*.

En cuanto a la *interpretación vocal e instrumental*, es necesario detenerse en la diferenciación textural que se presenta entre el primero y segundo ciclo en relación con la práctica vocal a una o varias voces, contenido que se repetirá en el tercer ciclo, mientras que no se advierte claramente el desarrollo que podría tener el aspecto de la interpretación instrumental. En este apartado se hace coincidir el concepto de interpretación con el de la improvisación, que en el siguiente grupo de contenidos será específicamente tratado. Se ha tenido especial cuidado en separar estas categorías por el tratamiento individualizado que se ha dado a los contenidos que hacen referencia a la *improvisación musical*, y que sí mantienen una relación progresiva y diferenciada al tener como punto de partida la improvisación con elementos aislados en el primer ciclo,

luego pasar al empleo de recursos compositivos como la repetición y la imitación en el segundo y avanzar, en el tercer ciclo, a la improvisación de motivos, frases y pequeñas formas.

*El movimiento, el juego y la danza enfocados a través de la música* aparecen en los tres ciclos y recogen, sobre todo en el segundo, tanto la interpretación de juegos motrices, de secuencias de movimientos y de danzas como la iniciación a la creación de coreografías. Éstas últimas serán desarrolladas en el tercer ciclo también en dos vertientes: la interpretativa y la creativa.

Aunque están muy vinculados los contenidos referentes a la creación propiamente musical con los anteriores, se optó por aislarlos en un grupo específico. El motivo de esta decisión es que en el conjunto de contenidos relacionados con la composición, aun teniendo en consideración los fines interdisciplinares a que se dirigen, la creación musical adquiere una identidad propia al separar y estructurar los pasos necesarios para estimular la producción de manifestaciones musicales originales.

La lectura y la escritura musical vuelven a estar presentes en este segundo bloque. Es importante observar la secuenciación graduada que se realiza en cuanto a la importancia que los métodos activos le otorgaron a ese aspecto. Es posible apreciar, en el conjunto de contenidos que aparecen relacionados en *lectoescritura, conceptos y términos propios del lenguaje música occidental*, el trayecto progresivo que presentan los campos que siempre han estado presentes en la educación musical.

Lo realmente significativo de esta agrupación de contenidos es que en la primera fase del conocimiento de las normas y de los signos gráficos del lenguaje musical occidental, se parta de la representación gráfica de los distintos elementos que conforman esa música a través de figuraciones no convencionales para luego, en el tercer ciclo, se pretenda la comprensión del lenguaje musical empleando la notación establecida por la *práctica común* (Piston, 1998).

Las actitudes referentes a la interpretación y a todos los factores que intervienen en ese aspecto, están asociadas en: *motivación, valoración y actitud crítica*, y pretenden que la interpretación sea vista desde la perspectiva de la responsabilidad en

el trabajo colectivo (que conlleva normas de respeto por la música y por las personas que participan en su producción de forma individual y colectiva), hasta la visión crítica de las obras escuchadas o ejecutadas por el propio alumnado. Este apartado está estrechamente vinculado con el que sigue: *hábitos relacionados con la interpretación musical*, pero se ha decidido enfocarlo de forma aislada debido a que sólo aparece en el segundo ciclo, lo cual resulta significativo al no tener un precedente ni una continuidad.

Como se ha expresado anteriormente, los contenidos alusivos a las *nuevas tecnologías aplicadas a la música y empleo de las TIC* quedan ubicados en los dos bloques en el tercer ciclo solamente. Esta realidad podría ser objeto de estudio debido al contexto temporal en que se implantó esta propuesta curricular, donde ya las nuevas tecnologías aplicadas a la música contaban con un gran desarrollo a partir de numerosas aplicaciones derivadas del surgimiento y de la universalización del sistema MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*) (Tejada, 2001), que marcó el punto de partida de una nueva etapa en la producción de la música contemporánea, y que permitió el surgimiento de recursos educativos expresamente dirigidos a la enseñanza musical desde las edades más tempranas.

#### **2.4. Los contenidos musicales en el currículo de Primaria en la LOMCE.**

La Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), plantea algunos cambios en cuanto a la presencia de la educación musical en el currículo de Educación Primaria. En el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia es posible constatar la naturaleza de las nuevas disposiciones de acuerdo a la manera en que se organizan y se enuncian los contenidos en toda esta etapa educativa.

El Artículo 5 del mencionado Decreto establece las Competencias Clave donde es posible identificar la que hace referencia directa a la Expresión Artística (7º): Artículo 5.

Competencias clave:

- 1º. Comunicación lingüística.
- 2º. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- 3º. Competencia digital.
- 4º. Aprender a aprender.
- 5º. Competencias sociales y cívicas.
- 6º. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- 7º. Conciencia y expresiones culturales.

En cuanto a la organización, el Decreto 105/2014, en su Artículo 8, indica cuáles serán las asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica que constituirán el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. La diferencia de los bloques radica en la forma en que se establecen, por parte de las entidades gubernamentales, los contenidos, los estándares de aprendizaje evaluables, los criterios de evaluación, así como el horario mínimo y máximo lectivo.

Las *asignaturas troncales* están reguladas en su totalidad por Gobierno del Estado en cuanto a los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables, los criterios de evaluación y el horario mínimo lectivo, mientras que a las comunidades autónomas les corresponderá, de acuerdo a sus especificidades, completar y secuenciar los contenidos. Por otra parte, cada comunidad autónoma deberá proponer recomendaciones metodológicas, establecer el horario lectivo máximo y completar los criterios de evaluación.

El bloque de las *asignaturas específicas* está justificado, según el decreto, por la posibilidad de una mayor autonomía en cuanto al establecimiento de los horarios y los contenidos, aunque será el Gobierno del Estado quien establezca los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. Por su parte, las *asignaturas de libre configuración autonómica* verán determinados esos elementos por la correspondiente comunidad autónoma.

Seguidamente se expresan, en la Figura 2.7, los tres bloques recogidos en el Artículo 8 del Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia:

Asignaturas troncales	Asignaturas específicas	Asignaturas de libre configuración autonómica
a) Ciencias de la naturaleza. b) Ciencias sociales. c) Lengua castellana y literatura. d) Matemáticas. e) Primera lengua extranjera.	a) Educación física. b) Religión, o Valores sociales y cívicos. c) Educación artística.	a) Lengua gallega y literatura.

Figura 2.7. Asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica, Decreto 105/2014.

El horario lectivo que se establece para el área de Educación Artística es de dos horas semanales, por lo que le corresponderá presumiblemente una hora a la asignatura específica de Expresión Musical. En el siguiente esquema (Tabla 2.3) es posible comparar la diferencia del peso de algunas asignaturas sobre otras:

Tabla 2.3. Distribución horaria de las áreas de conocimiento recogidas en el Decreto 105/2014, del 4 de septiembre.

	CURSO	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Lengua gallega y literatura		4	4	4	4	4	3
Lengua castellana y literatura		4	4	4	4	4	3
Matemáticas		5	5	4	4	5	5
Ciencias sociales		3	2	3	2	2	3
Ciencias de la naturaleza		2	2	2	2	2	2
Lengua extranjera		2	2	3	3	3	3
Educación artística		2	2	2	2	2	2
Educación física		2	2	2	2	2	2
Religión /Valores sociales y cívicos		1	2	1	1	1	1
Libre configuración		-	-	-	1	-	1
	<b>TOTALES</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Entrando en la materia específica de Educación Musical, se observa que los contenidos están agrupados en tres bloques, que a su vez se especificarán, a diferencia de las anteriores leyes, en los respectivos cursos individuales. Concretamente, en la Figura 2.8 se presentan los bloques y sus características principales.

### Bloque 1 La escucha

- Toma de conciencia de los sonidos del entorno
- Audición activa de músicas de distinto origen.
- Respeto en el proceso de la audición.

### Bloque 2 La interpretación musical

- Creación de productos musicales de diferentes estilos.
- Empleo de diferentes técnicas compositivas con finalidades distintas.
- Valoración del trabajo colaborativo, respeto por las demás personas y la evaluación como intención de mejora.

### Bloque 3 La música, el movimiento y la danza

- Desarrollo de la expresividad y la creatividad a partir de la práctica de la danza.
- Coordinación motriz y conciencia del desplazamiento en el espacio.
- Creación y expresión de sentimientos con el movimiento.

Figura 2.8. Tres bloques de contenidos de Expresión Musical, Decreto 105/2014, de 4 de septiembre.

En el diseño del currículo recogido en Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, cada uno de los bloques de contenidos se subdividen en diferentes puntos que establecen específicamente los aspectos que serán abordados en los seis cursos de Educación Primaria. A continuación, se realizará un breve comentario sobre los tres bloques atendiendo a la continuidad progresiva de los contenidos referidos a la expresión musical en cada uno de los cursos de Educación Primaria.

#### 2.4.1. Bloque 1

Los contenidos específicos del Bloque 1, que hacen referencia a distintos aspectos que intervienen en la audición, pueden ser relacionados atendiendo a cada una de las cualidades del sonido y de los elementos constitutivos de la música. Los dos primeros cursos comparten la mayoría de los contenidos en este bloque, aunque con un leve incremento en cuanto a la inclusión de nuevos elementos y conceptos en el

segundo. Las principales líneas temáticas que conforman este bloque en primero y segundo curso se pueden agrupar en las siguientes áreas:

- a. Reconocimiento auditivo de las cualidades del sonido a partir de fuentes musicales y naturales.
- b. Audición activa de obras vocales e instrumentales.
- c. Representación corporal o gráfica de los elementos de la música escuchada.
- d. Reconocimiento de la estructura formal binaria.

En el segundo curso se incorporan a los contenidos comunes con el primero las normas básicas para la audición pública y, en otro orden temático algunos conceptos referentes a la métrica. En cuanto a la cualidad tímbrica del sonido se indica específicamente la diferenciación de las distintas familias instrumentales.

En el tercero y el cuarto curso, el Bloque 1 presenta un salto cualitativo respecto a los dos cursos anteriores en cuanto a la complejidad de los contenidos y su disposición. Aquí también es posible establecer un paralelismo entre los contenidos comprendidos del B 1.1 al B 1.10, con sólo algunos pequeños cambios que se expresan subrayados en la Figura 2.9.

3º CURSO	4º CURSO
B1.2. Asistencia a alguna representación musical.	B1.2. Asistencia a alguna representación musical y <u>comentario posterior.</u>
B1. 9. Identificación de los registros de voces graves y agudas, así como de las posibles agrupaciones vocales e instrumentales (solista, dúo, trío y coro).	B1. 9. Identificación de los registros de voces graves y agudas, así como las posibles agrupaciones vocales y instrumentales (dúo, trío, <u>cuarteto, orquesta y banda</u> ).
B1. 10. Compases binarios y ternarios.	B1. 10. Compases de <u>2/4, 3/4 y 4/4.</u>
B1. 11. Reconocimiento e identificación de las partes de una pieza musical. Formas musicales binarias y ternarias.	B1. 14. Reconocimiento e identificación de las partes de una pieza musical. Formas musicales binarias, ternarias y <u>rondó.</u>

Figura 2.9. Variaciones entre los contenidos comunes de 3º y 4º Curso, Bloque 1.

Los contenidos no comunes que aparecen en 4º Curso están relacionados con la organología, específicamente en la clasificación y conocimiento de los instrumentos musicales y el empleo de las nuevas tecnologías aplicadas a la música, concretamente enfocadas al análisis musical. Es necesario señalar aquí que esos contenidos están ya recogidos en los dos primeros cursos, mientras que en el tercero no aparecen.

Llegados a los dos últimos cursos, es posible constatar que el paralelismo de los contenidos existente entre primero y segundo, así como en tercero y cuarto, no se puede establecer entre quinto y sexto. Mientras que en quinto curso se detallan quince contenidos, en sexto curso sólo aparecen ocho.

La diferencia no es únicamente visible de forma cuantitativa. Mientras en quinto curso se observa una relación consecuente con los cursos anteriores, la naturaleza de algunos de los contenidos de sexto se refiere a aspectos complejos que aparecen por primera vez como es el caso del B1.1. *Audición de música contemporánea, e investigación y valoración de las posibilidades del sonido*. Si este apartado en realidad se refiere a la música académica occidental del siglo XX, es necesario advertir que los cambios radicales que se produjeron en el lenguaje musical en esta época necesitan de una preparación previa para poder ser comprendidos, ya que en la mayoría de los ejemplos que podemos encontrar en ese tipo de música no se emplean los códigos tonales del barroco, el clasicismo o el romanticismo.

#### 2.4.2. Bloque 2

Centrado en la interpretación, en este bloque se recogen los aspectos que intervienen en la expresión musical tanto vocal como instrumental. Tal y como se formuló en el Bloque 1, aquí también es posible agrupar los contenidos que aparecen de forma regular en los distintos cursos en distintas áreas.

Para la categorización de los contenidos en diferentes áreas, se ha tenido en cuenta su permanencia y su evolución en la secuencia temporal de los cursos, aunque se evitó repetir los contenidos que aparecen sin ninguna variación en dos o más cursos con el fin de no extender excesivamente las dimensiones de los cuadros. Algunos de los contenidos podrían pertenecer a dos áreas pero se ha priorizado su elemento más significativo para incluirlo sólo en una.

Por otra parte, el contenido que se refiere a la *práctica de juegos de relajación, respiración, dicción y coordinación* sólo figura de forma exacta en el primer curso como B2.3 y en segundo como B2.4. Su aparición de forma aislada hace difícil agruparlo con certeza en las distintas áreas, aunque debido a su tipología está



relacionado con la interpretación vocal e instrumental. Resulta insólito el hecho de que, constituyendo un factor imprescindible para la práctica instrumental y vocal, los elementos que conforman este contenido no permanezcan ni se desarrollen en los restantes cursos.

Para tener una visión general de este bloque se ha realizado una categorización de los contenidos y las diferentes áreas que se expresan en las Figuras 2.10 y 2.11.

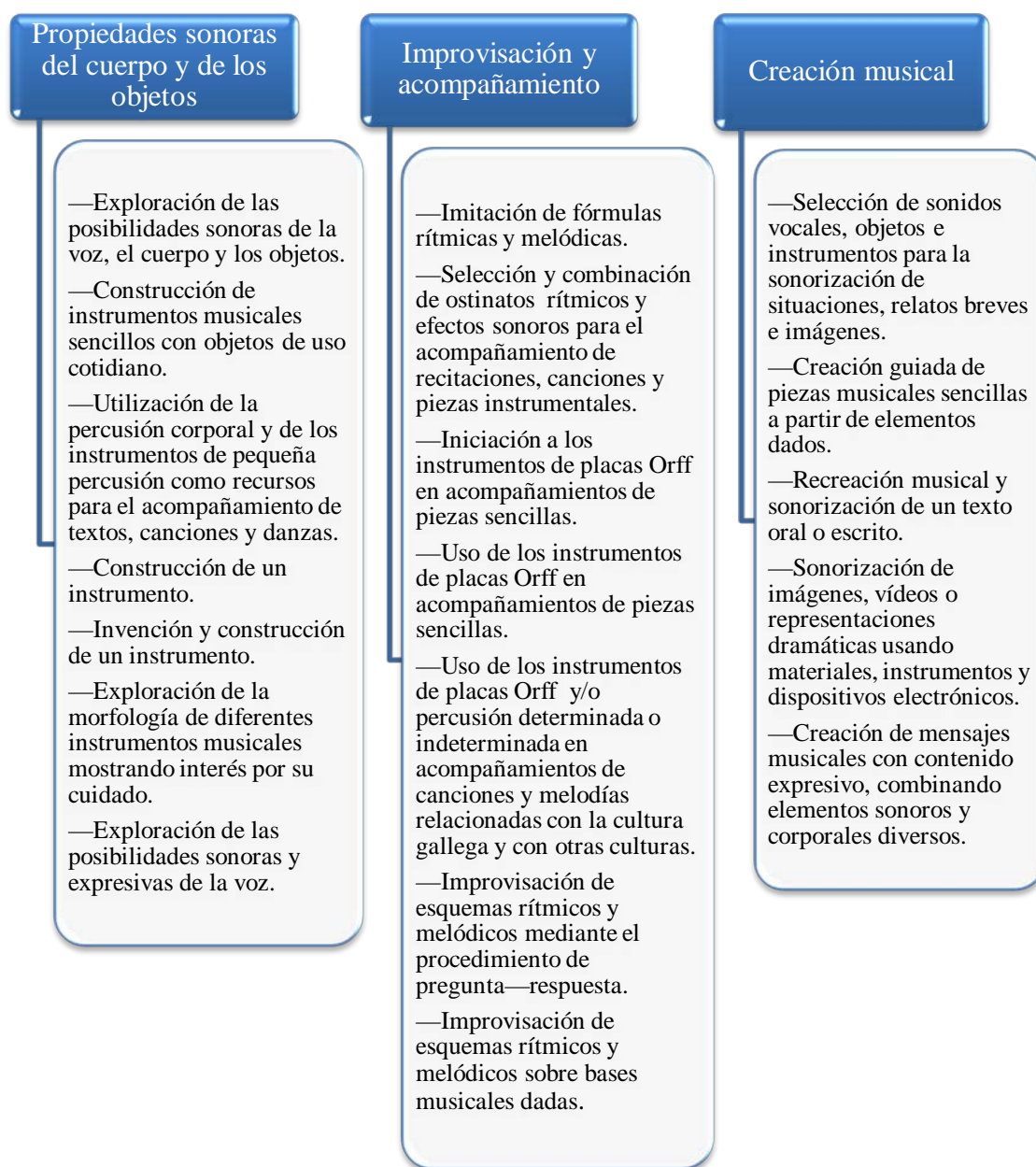


Figura 2.10. Propiedades sonoras del cuerpo y de los objetos; improvisación y acompañamiento, y creación musical.

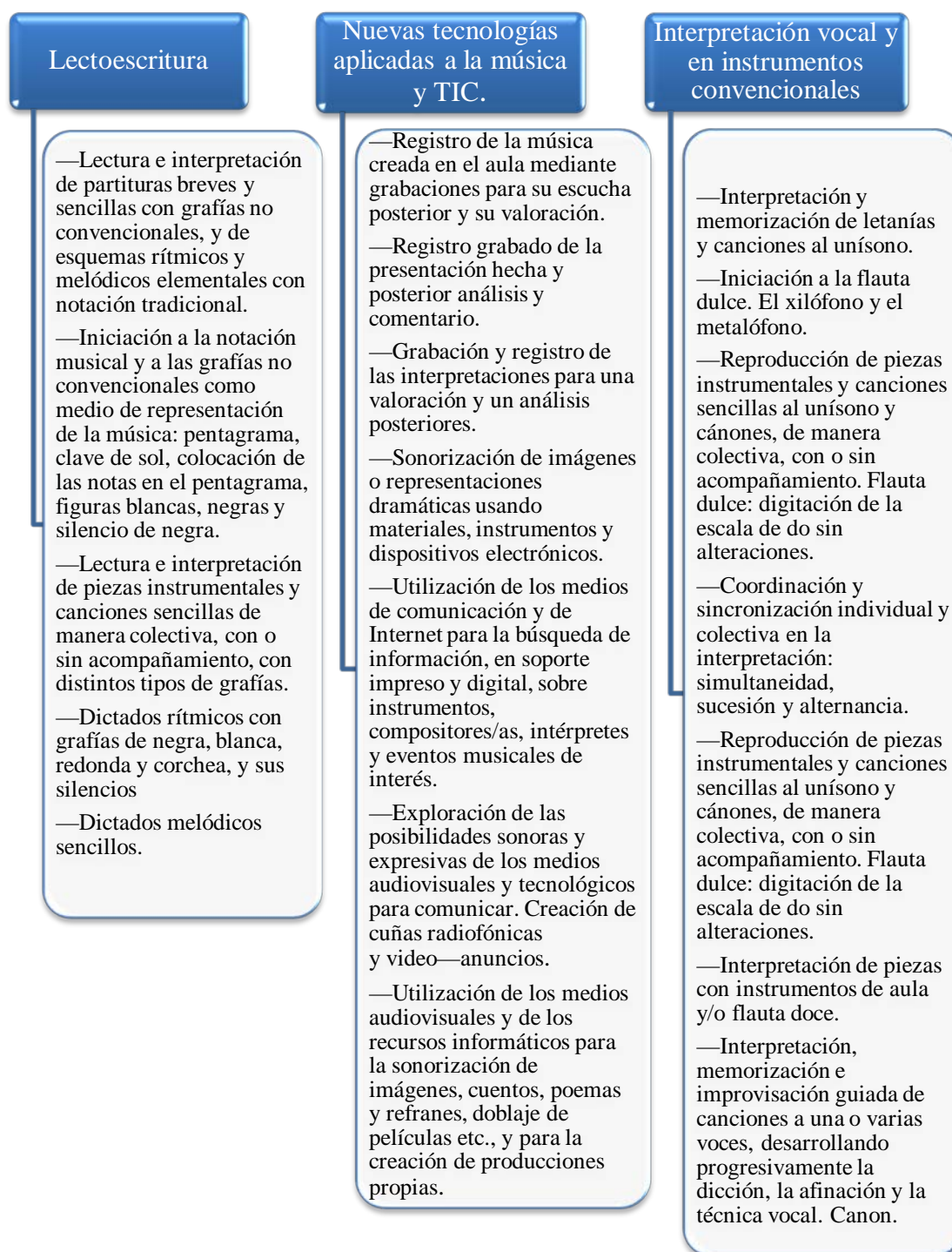


Figura 2.11. Lectoescritura; nuevas tecnologías aplicadas a la música e interpretación vocal y en instrumentos convencionales.

### 2.4.3. Bloque 3

La principal característica de este bloque es la repetición de algunos contenidos de forma exacta en diferentes cursos. En su formulación, en los dos primeros cursos aparecen los mismos contenidos con la salvedad de que en segundo curso se incorpora la práctica de danzas tradicionales regionales (Figura 2.12).

Por su parte, tercero, cuarto y quinto cursos comparten exactamente tres contenidos, apareciendo en quinto curso uno nuevo que hace referencia a la realización del proyecto de un certamen de danza (Figura 2.13), mientras que el sexto curso se desmarca de esta norma indicando cuatro nuevos contenidos que encierran una complejidad cualitativamente mayor (Figura 2,14).

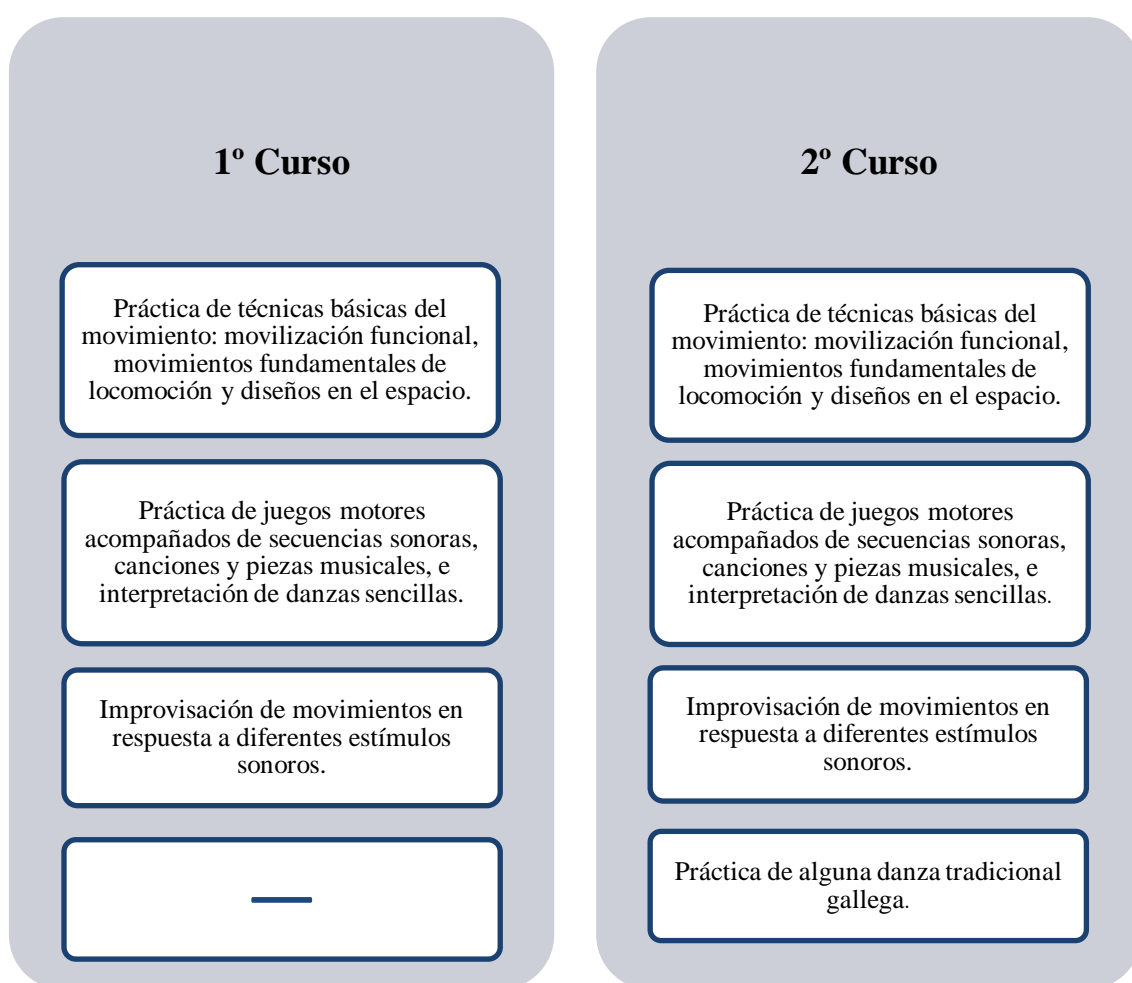


Figura 2.12. Contenidos del Bloque 3 para primero y segundo cursos.

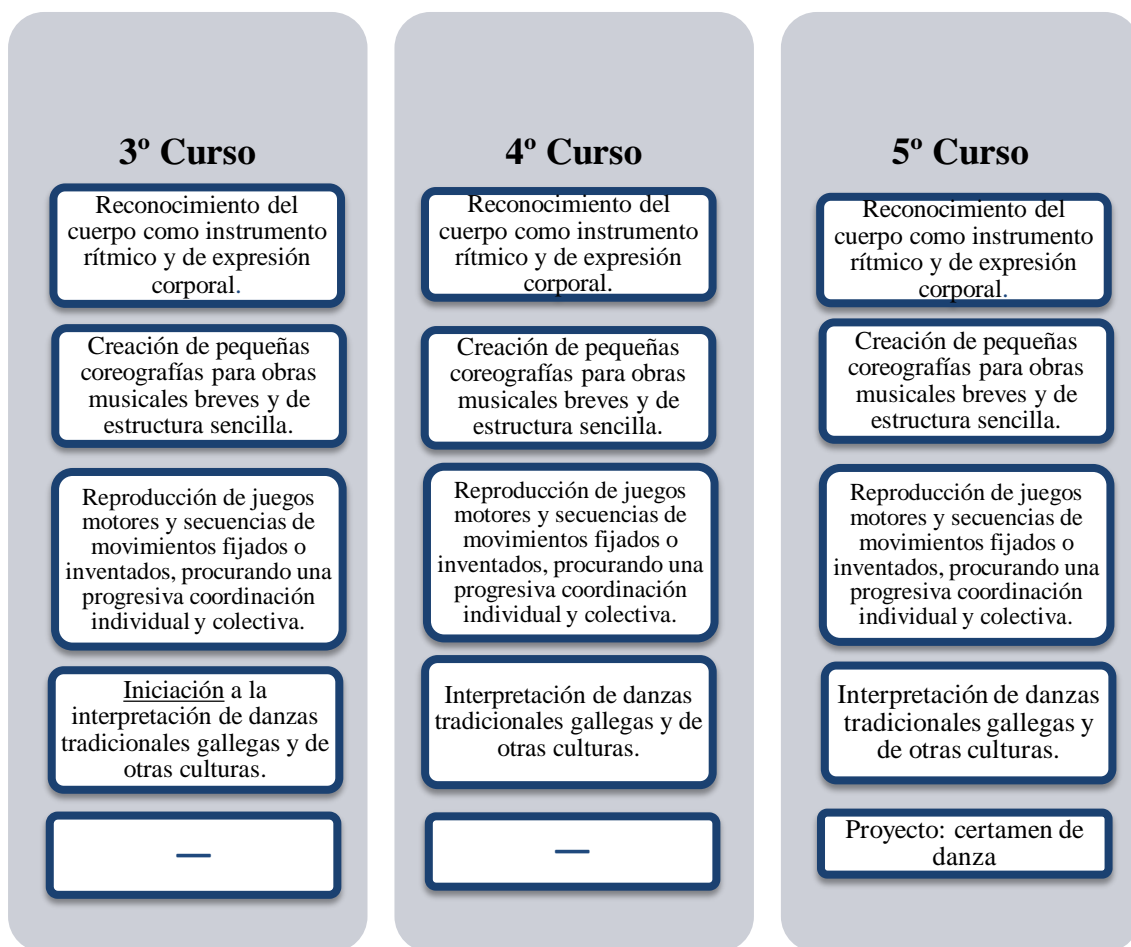


Figura 2.13. Contenidos del Bloque 3 para tercero, cuarto y quinto cursos.

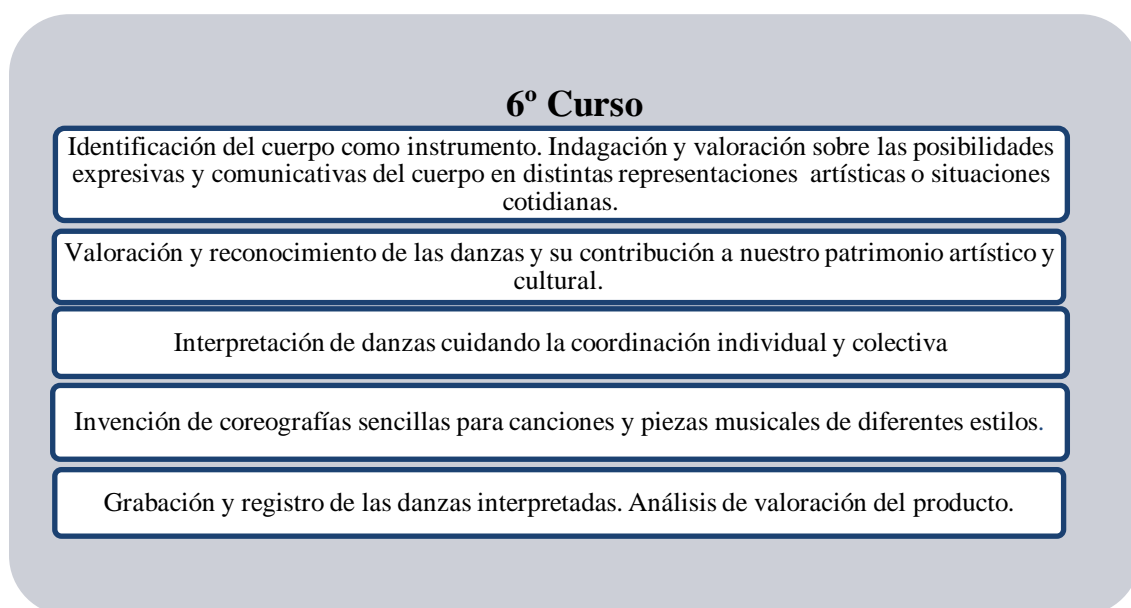


Figura 2.14. Contenidos del Bloque 3 para sexto curso.

## 2.5. Trayectoria de los principales contenidos musicales presentes en el currículo desde 1990 hasta la actualidad.

Una vez estudiados los contenidos propios de la expresión musical en las tres etapas legislativas se hace necesario realizar una reflexión comparativa de su evolución desde la implantación de la música como una asignatura estructurada en el currículo de Educación Primaria.

En primer lugar, se observa la existencia de elementos comunes en cada una de las propuestas curriculares, aunque el peso que tienen puede variar en su concreción. Es posible también comprobar el impacto del desarrollo de las nuevas tendencias tecnológicas que se reflejan en la acentuación de algunas áreas de contenidos. Para hacer posible el análisis de la aparición y desarrollo de los contenidos se establecerán campos más amplios en los que situar los contenidos según su naturaleza. Se seguirá entonces en la Figura 2.15 un criterio dictado por la primacía temática advertida en el conjunto de las propuestas curriculares.

LEGISLACIÓN	BLOQUES
LOGSE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresión rítmica y movimiento.</li> <li>2. Expresión instrumental.</li> <li>3. Expresión vocal y canto.</li> <li>4. Lectura y escritura musicales.</li> <li>5. Educación audio-perceptiva.</li> </ol>
LOE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escucha.</li> <li>2. Interpretación y creación musical.</li> </ol>
LOMCE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La escucha.</li> <li>2. La interpretación musical.</li> <li>3. La música, el movimiento y la danza.</li> </ol>

Figura 2.15. Bloques temáticos de los tres sistemas curriculares.

En una simple asociación de temas es posible establecer las coincidencias en las tres propuestas. En primer lugar, aparece la audición o la escucha como un bloque específicamente delimitado, cuestión que se sostiene debido a la importancia que se le

ha concedido a ese aspecto fundamental de la enseñanza musical, “...la música es, sin discusión un arte del sonido. Por lo tanto, el punto central de la educación debe ser la audición y las canciones” (Willems, 1994, p. 32).

La interpretación instrumental y vocal es junto a la audición uno de los elementos que aparecen de forma más detallada, sobre todo en el Decreto 245/1992, de 30 de julio, donde se recogen de forma independiente la *interpretación instrumental* (3.7.5.) y la *expresión vocal y canto* (7.3.6). Se relacionan, en el primero de ellos, varios factores que forman parte de la producción musical desde una perspectiva más amplia: formación instrumental, instrumentos corporales, improvisación, nuevas tecnologías, organología, armonía, análisis musical y empleo de recursos extra-musicales.

En los otros dos decretos también aparecen indicados los contenidos de expresión vocal e instrumental en un mismo bloque, aunque en el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, se observa un mayor peso del Bloque 2: *La interpretación musical*, sobre los otros. Esta evidencia demuestra la consideración de la interpretación como el eje de la enseñanza musical en cada una de las propuestas educativas.

Entre los aspectos que conforman los respectivos bloques que recogen la interpretación en los tres decretos figura uno que merece un comentario aparte: la improvisación. Este recurso es ampliamente empleado y recomendado por la mayoría de los autores de los métodos activos por su carácter eminentemente creativo. Pero antes de reflexionar sobre su presencia en el currículo es necesario profundizar en sus características para valorarlas en el contexto de los demás contenidos.

Sadie y Latham (2000, p. 537) definen la improvisación como “Ejecución espontánea sin música escrita, pero frecuentemente referida a una melodía o a una progresión de acordes”. Mientras Randel (2006, p. 527) afirma que es “la creación de música en el curso de la interpretación”. Otros autores prefieren dar definiciones más amplias: como Nettl (2004), cuando afirma que el concepto de improvisación abarca una mayor diversidad de procesos creativos que el concepto de composición. Gainza (1983, p. 11), la define como “toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo. El término improvisación designa tanto a la actividad misma como a su producto”.

Si buscamos la presencia de la improvisación musical en las diferentes culturas, desde la antigüedad hasta nuestros días, comprobaremos que estuvo y sigue estando presente en menor o mayor medida. “Ha habido improvisación en la música de la antigua Grecia, en la música medieval religiosa, incluyendo el Canto Gregoriano, en la música renacentista y barroca” (Alonso 2008, p. 34). La importancia que pueda tener en cada una de las manifestaciones musicales está determinada por condicionamientos históricos, estéticos y geográficos, pero lo cierto es que la improvisación ha estado presente en el proceso de la creación musical mucho más de lo que se reconoce actualmente. Willems (1994), valorando la importancia de la improvisación en el campo creativo, afirma:

Beethoven detestaba la improvisación formal sobre un tema dado; prefería la improvisación libre (...). Fue norma antaño, en la época clásica y romántica, que los compositores supieran improvisar. Hubo en Francia grandes improvisadores como Fauré y, en particular, César Franck. Marcel Dupré realizaba, con la mayor facilidad, composición instantánea (p. 129).

En la Figura 2.16 es posible observar la tendencia que ha tenido la presencia de la improvisación en las diferentes legislaciones. En la LOGSE se detallan una serie de elementos que forman parte de la improvisación tanto instrumental como vocal encontrándose presente en toda la etapa de Educación Primaria. La LOE presenta la improvisación en los tres ciclos aunque expone los contenidos relacionados con la improvisación de una forma más general, diferenciando algunos de los elementos importantes. Por último, la LOMCE plantea la improvisación dentro del currículo en sólo dos niveles de concreción (*procedimiento de pregunta-respuesta y esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales dadas*), mientras combina en un solo contenido aspectos como la interpretación, la memorización y la improvisación. Es importante señalar que el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, que concreta el currículo en la Comunidad Autónoma de Galicia en el marco de la LOMCE, no prevé la aplicación de la improvisación musical en el primer curso, aunque sí la referente a movimientos, mientras que en el quinto curso no aparece la improvisación en ningún apartado.

Esta última particularidad en la estructuración de los contenidos dentro del marco curricular ha sido detectada en estudios anteriores, en los que se reconoce de forma general una trayectoria progresiva. “Sin embargo, existen algunos casos en los que la coherencia parece disiparse, como es el caso de España en donde algunos contenidos se incluyen o excluyen de algún ciclo sin razón pedagógica-musical aparente (Vicente y Kirihara, 2012, p. 388).

Analizando y comparando retrospectivamente la presencia de la improvisación en las diferentes normativas curriculares es posible presentar a través de la Figura 2.16, el grado de la consideración de la improvisación como elemento integrante en el conjunto de contenidos de la educación musical.

TENDENCIA DEL USO DE LA IMPROVISACIÓN EN LAS TRES LEYES		
LOGSE	LOE	LOMCE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Improvisación de pasos y fórmulas rítmicas básicas.</li> <li>▪ Los instrumentos como un medio para improvisar, crear y acompañar canciones, danzas, textos</li> <li>▪ Improvisación de motivos, frases y pequeñas formas, rítmicas y melódicas, individualmente y en grupo, como forma de acompañamiento.</li> <li>▪ Improvisación vocal:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Exploración de los recursos vocales como medio expresivo y para trabajar elementos del lenguaje musical.</li> <li>-Recreación musical de un texto oral o escrito.</li> <li>-Estrategias de repetición, imitación y desarrollo como recursos de la improvisación vocal.</li> <li>-Improvisación de fragmentos rítmicos o melódicos por encadenamiento de elementos o yuxtaposición.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sencillos (pregunta/respuesta, formas dadas...).</li> <li>▪ Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros y búsqueda de sonidos que acompañen movimientos predeterminados, atendiendo a la velocidad.</li> <li>▪ Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales dadas mediante instrumentos de percusión y percusión corporal.</li> <li>▪ Improvisación, individual y/o colectiva, de motivos, frases y pequeñas formas, rítmicas y melódicas, como forma de acompañamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos mediante el procedimiento de pregunta-respuesta.</li> <li>▪ Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales dadas.</li> <li>▪ Interpretación, memorización e improvisaciones guiadas de canciones a una o varias voces, desarrollando progresivamente la dicción, la afinación y la técnica vocal. Canon.</li> </ul>

Figura 2.16. Tendencia del uso de la improvisación en las tres leyes.



La manera en que es tratada la improvisación en los tres marcos legislativos muestra una tendencia descendente al perder peso en la secuencia temporal. No sucede así con la lectoescritura, donde cada uno de los decretos ha mantenido los principales componentes de la grafía convencional y no convencional, así como los planteamientos conceptuales del lenguaje musical occidental.

Por otra parte, mientras en el currículo de la LOGSE la lectoescritura es detallada en un bloque independiente, en los anteriores decretos aparece indistintamente en los bloques que hacen referencia a la audición y a la interpretación. Aunque existen diferentes opiniones sobre el momento idóneo para su puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, es posible comprobar (Figura 2.17) que en las diferentes manifestaciones del currículo está presente en dos modalidades: representación no convencional y notación convencional.

Según una clasificación del currículo que plantea Aróstegui (2011), en la que establece los enfoques: técnico, práctico y crítico, la enseñanza de la lectoescritura como contenido previo a la práctica musical en sí queda enmarcada en el primero, que es definido como un tipo de currículo en el que el conocimiento es considerado como externo al alumnado, quien deberá adaptarse a él.

Un enfoque técnico del currículo en educación musical o, más concretamente, en la enseñanza del lenguaje musical, supone empezar explicando qué es un pentagrama, las claves, las figuras y las notas... lo que implica un aprendizaje en primer lugar teórico para más tarde llegar a la práctica (Aróstegui, 2011, p. 21).

Aún en contra de las principales corrientes pedagógicas, es una constante en todas las propuestas el presentar la lectoescritura en los primeros niveles, aunque el Decreto 245/1992 de 30 de julio recomienda que los contenidos referentes a la lectura y escritura musical deberán trabajarse una vez que el alumnado haya tenido vivencias prácticas y experiencias auditivas. En este caso es posible entender que, al no indicarse en el documento la secuenciación por cursos, la lectoescritura no está concebida en los primeros niveles.

Por su parte, en el Decreto 130/2007, de 28 de junio, que establece el currículo de la LOE en Galicia, contempla ya en 1º Ciclo la introducción a las grafías no convencionales y también a la lectura de partituras sencillas. En el 2º Ciclo y 3º Ciclo se plantea el inicio en la lectoescritura convencional y su utilización progresiva en la escritura y en la interpretación instrumental.

En el contexto de la LOMCE, el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, expresa los contenidos de expresión musical en la etapa de Educación Primaria: específicamente los relacionados con la lectoescritura, desde el primero y el segundo cursos donde ya se plantea, en ese nivel, el conocimiento del pentagrama; la clave de sol, las figuras y los silencios propios de la grafía convencional de la música occidental. Como manera de clarificar la inclusión de la lectoescritura musical, se muestra en la Figura 2.17, cómo ha sido considerada en el currículo procedente de cada ley.

<b>PRESENCIA DE LA LECTOESCRITURA EN LOS TRES MODELOS DE CURRÍCULO</b>		
<b>LOGSE</b>	<b>LOE</b>	<b>LOMCE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La representación gráfica de la música como medio de comunicación.</li> <li>▪ La grafía musical como representación del sonido, el movimiento y la forma.</li> <li>▪ Elementos del lenguaje musical:</li> <li>▪ Situaciones de utilización de grafías musicales.</li> <li>▪ Elementos y tipos de grafía: convencionales y no convencionales.</li> <li>▪ Asociación de la representación gráfica de la música con los sonidos que representa.</li> <li>▪ Relaciones entre los códigos oral y escrito.</li> <li>▪ Lectura musical.</li> <li>▪ Escritura musical.</li> <li>▪ Memorización del código de motivos o esquemas de representación del sonido, el movimiento y la forma.</li> <li>▪ Análisis de los elementos del lenguaje musical en canciones, piezas musicales etc., conocidas por el alumnado.</li> <li>▪ Memorización de los signos convencionales para representar e interpretar música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incorporación y utilización progresiva de grafías no convencionales (puntos, líneas, dibujos, símbolos...) en la lectura y en la interpretación de partituras sencillas.</li> <li>▪ Inicio al uso de las grafías convencionales en la lectura y en la interpretación de canciones y de piezas instrumentales sencillas.</li> <li>▪ Incorporación y utilización progresiva de alguna terminología propia del lenguaje musical, adecuándola a la actividad.</li> <li>▪ Incorporación y utilización progresiva de las grafías convencionales en la lectura, en la escritura y en la interpretación de canciones y de piezas instrumentales sencillas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lectura e interpretación de partituras breves y sencillas con grafías no convencionales, y de esquemas rítmicos y melódicos elementales con notación tradicional.</li> <li>▪ Iniciación a la notación musical y a las grafías no convencionales como medio de representación de la música: pentagrama, clave de sol, colocación de las notas en el pentagrama, figuras blancas, negras y silencio de negra.</li> <li>▪ Notación musical y grafías no convencionales como medio de representación de la música. Colocación de alguna nota en el pentagrama.</li> <li>▪ Dictados rítmicos con grafías de negra, blanca, redonda y corchea, y sus silencios.</li> <li>▪ Utilización de las grafías convencionales en la lectura, en la escritura y en la interpretación de canciones y de piezas instrumentales sencillas.</li> </ul>

Figura 2.17. Presencia de la lectoescritura en los tres modelos de currículo.

Aunque de forma incipiente, las nuevas tecnologías aplicadas a la música comenzaron a incorporarse a la enseñanza musical a finales de la década de 1980, por lo que es natural que ya en los planteamientos de la LOGSE aparecieran algunos contenidos que se relacionan con el empleo de la tecnología aplicable a la práctica musical y a la manipulación del sonido. Los contenidos relacionados con las nuevas tecnologías, por tanto, siguen una trayectoria ligeramente ascendente tanto en peso como en el grado de concreción de los contenidos expresados.

La grabación de los ejercicios en formatos de audio, el empleo de los medios de comunicación para la búsqueda de información acerca del fenómeno musical y la manipulación de los materiales audiovisuales, son contenidos que ya aparecen en el Decreto 245/1992 de 30 de julio. Más adelante, y en el marco de la LOE, el currículo correspondiente incluye en el 3º Ciclo el empleo de grabaciones, así como la utilización de los medios de comunicación, específicamente Internet, para encontrar información relacionada con la expresión musical. Por su parte, el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre (LOMCE), incluye también la grabación y el registro de las interpretaciones (3º Curso), así como la sonorización de imágenes o representaciones dramáticas empleando medios tradicionales o electrónicos (5º Curso). Es ya en 6º Curso cuando se incorpora entre los contenidos, los que están vinculados directamente con las TIC y las nuevas tecnologías aplicadas a la música:

- B2.10. Utilización de los medios de comunicación y de internet para la búsqueda de información, en soporte impreso y digital, sobre instrumentos, compositores/as, intérpretes y eventos musicales de interés.
- B2.11. Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de los medios audiovisuales y tecnológicos para comunicar. Creación de cuñas radiofónicas y video-anuncios.
- B2.12. Utilización de los medios audiovisuales y de los recursos informáticos para la sonorización de imágenes, cuentos, poemas y refranes, doblaje de películas etc., y para la creación de producciones propias.

De esta forma concluye esta aproximación a las características fundamentales de los contenidos regulados para la enseñanza de la música en Educación Primaria. Como se ha podido observar, las diferencias que se pueden encontrar entre los tres modelos son mayoritariamente estructurales, pues la esencia de los contenidos tradicionales no se ve significativamente alterada. Sin embargo, sí se ha podido constatar por una parte, la consecuencia de la irrupción de las TIC y las nuevas tecnologías aplicadas a la música en el currículo; y, por otra, la incidencia de las corrientes pedagógicas de finales del siglo XX relacionadas con la creatividad en el ámbito idiomático de la música contemporánea.

## **2.6. Consideraciones generales sobre el tratamiento de los contenidos en la práctica docente.**

La visión global de los contenidos que aparecen indicados en las tres normas legislativas invita a una reflexión sobre la orientación que ha tenido su selección y aplicación en el currículo. Si bien es cierto que en cada caso se tiene en cuenta la totalidad de elementos que intervienen en la expresión musical, la dificultad para llevar a cabo su puesta en práctica de una manera creativa y significativa se pone en evidencia. Como se puede observar a simple vista, el profesorado que asuma la enseñanza de la música en la educación general deberá ser competente en todas las vertientes de los contenidos, lo que exige una formación inicial y continua de alta calidad.

Sin una formación sólida y actualizada del profesorado desde una perspectiva contemporánea en todos los frentes que propone el currículo, aquellos contenidos que provienen directamente de la tradición podrían correr el riesgo de ser abordados también de esa manera en la docencia, mientras que los que se han incorporado recientemente podrían ser absoluta, o parcialmente ignorados o evitados. Vicente y Kirihara (2012), tras su análisis comparativo entre la educación musical de Primaria en Japón y en España, llegan a una conclusión en cuanto a la responsabilidad profesional que recae sobre el profesorado y, basándose en sus reflexiones aportan una posible solución:

...aunque opinamos que los profesores y profesoras son los verdaderos artífices de la transferencia del currículum al aula, deben contar con la ayuda y asesoramiento de expertos que faciliten e implementen la labor de los docentes

que, a tenor de los cambios que acontecen en el panorama educativo actual, pueden verse desbordados por el elevado número de competencias a las que deben responder (Vicente y Kiriara, 2012, p. 389).

Volviendo a la clasificación de Aróstegui (2011) sobre los enfoques curriculares es importante observar que la visión con la que se desarrollan los contenidos no sólo responde a lo que está explícitamente indicado de forma oficial. Es necesario tener en cuenta en cada momento la posibilidad de adaptar esos contenidos a la versatilidad cultural y social del alumnado. Para clarificar este argumento se podría presentar de forma resumida las características de cada uno de dichos enfoques (Figura 2.18).

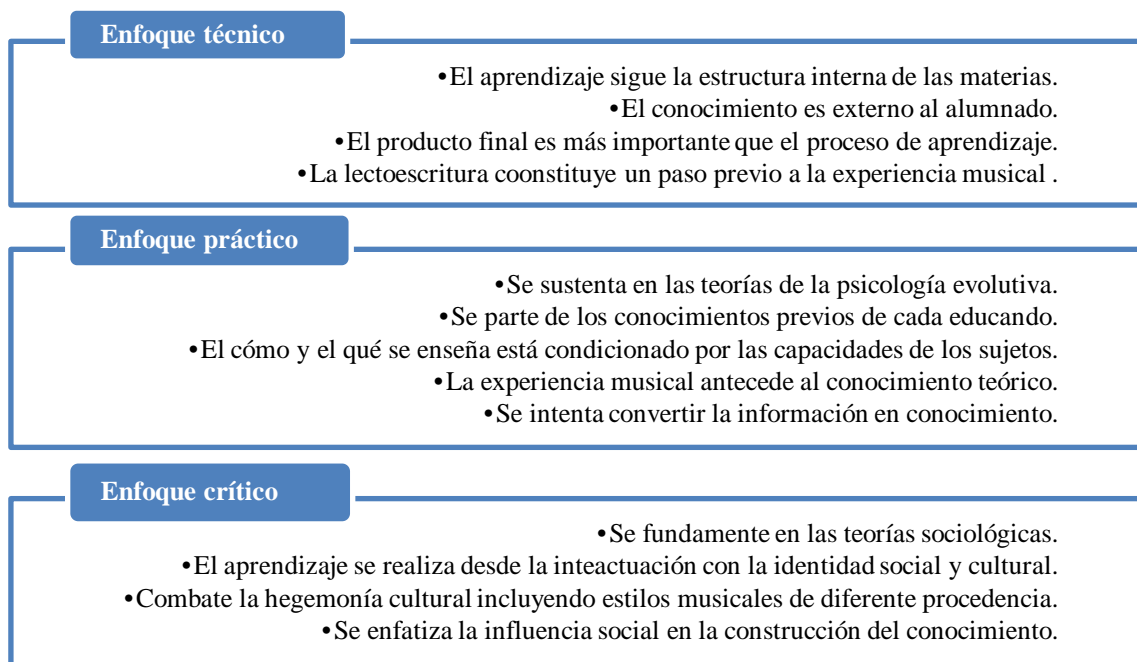


Figura 2.18. Enfoques del currículo (Aróstegui, 2011).

Aunque el autor asegura que los docentes, en general, no se sitúan exclusivamente en una posición determinada, establece la diferencia en cómo se articulan los distintos enfoques en relación a los aspectos que más peso tienen entre las preferencias de los educadores. Partiendo de estas consideraciones propone su concepción del papel de la educación musical en el marco de la enseñanza general:

... de ahí que haya que dotar de recursos a nuestro alumnado, a fin de que pueda escoger con conocimiento de causa las músicas que más les gusta, y que serán las que asuman como propias. Ésta debiera ser la principal contribución de la música en la escuela y en realidad de cualquier actividad educativa, sea cual sea el contenido de que se trate: desarrollar la capacidad de juicio autónomo y crítico. De lo dicho se desprende que diálogo, participación, y emancipación del alumnado son claves en el currículo crítico (Aróstegui, 2011, p. 23).

Una vez estudiados los contenidos presentes en el currículo de Primaria, y tomando conciencia de la importancia de los diferentes enfoques que puede adoptar el profesorado en su actuación docente, se hace imprescindible revisar de qué manera se han adquirido los conocimientos necesarios para garantizar la buena práctica en el proceso de la educación musical.

---

# **CAPÍTULO III**

---

**EL CONOCIMIENTO DE LOS  
CONTENIDOS MUSICALES EN LA  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DE PRIMARIA**

---





## **CAPÍTULO III**

### **EL CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS MUSICALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA**

#### **3.1. Introducción.**

Como se ha podido advertir en el capítulo anterior, los contenidos propios de la enseñanza musical en Primaria requieren un alto grado de especialización por parte del profesorado para dar respuesta a las exigencias mínimas que establece el currículo. Mientras existió una plataforma inicial para la formación de especialistas en Educación Musical, fomentada por los requerimientos de la LOGSE en cuanto a la obligatoriedad de la materia en el currículo de las enseñanzas generales, se diseñaron estrategias emergentes para solventar las necesidades generadas. La especialidad de Maestro en Educación Musical intentaba formar a los docentes en los conocimientos teóricos y prácticos específicos indispensables para su función educativa.

Una vez extinguido el plan de estudios que contenía las distintas especialidades es necesario realizar una valoración de la situación anterior y de las nuevas condiciones que se presentan en la actualidad con el fin de comprender la magnitud del cambio y, a su vez, obtener recursos teóricos que posibiliten algunas bases de actuación.

En la primera parte del capítulo se abordarán aquellos conceptos teóricos generales que se refieren a los elementos que son imprescindibles para que la función docente responda a las responsabilidades sociales que se le exige. Un primer razonamiento básico puede dar sentido a la imposibilidad de enseñar algo que no se conoce en profundidad. Aunque el futuro profesorado haya adquirido de forma teórica y práctica el conocimiento didáctico, si no cuenta con una formación sólida en los contenidos a transmitir es posible que rechace involucrarse creativamente en proyectos asociados a los mismos.

Junto al conocimiento pedagógico, los profesores han de poseer conocimiento de la materia que enseñan. Dominar la asignatura que enseñamos, tener un

manejo fluido de la asignatura que impartimos es una zona ineludible del oficio docente (Marcelo y Vaillant 2009, p. 86).

Posteriormente se realizará una panorámica sobre diferentes enfoques de la formación musical del profesorado en tres momentos: la formación musical del profesorado antes de 1991, la formación del profesorado especialista y la formación del profesorado en el marco del EEES. Para terminar el capítulo se realizará un breve recuento de las principales líneas de investigación relacionadas con la educación musical y con la formación musical del profesorado preferentemente en el ámbito nacional.

### **3.2. El conocimiento profesional de los contenidos.**

El conocimiento profesional docente está constituido por el saber teórico y práctico del profesorado. Es un sistema complejo que se va construyendo a partir de varios elementos como son los conocimientos específicos, las creencias, destrezas y capacidades. La reflexión que realiza el docente en relación con lo que debe conocer el alumnado, así como la forma en que lo aprenderá es lo que produce la interacción entre el conocimiento teórico propio de las materias y el conocimiento práctico personal de cómo enseñar. Este proceso es definido por Tamir (2005), separando sus dos componentes:

- a. Conocimiento profesional: Conjunto de conocimientos y habilidades que se necesitan para funcionar en una profesión dada.
- b. Conocimiento práctico personal: Conocimiento que el profesorado emplea para llevar a cabo su enseñanza.

La superposición de los distintos conocimientos que los profesores y profesoras han adquirido, ya sea a través de su formación académica o en la vida cotidiana, es la causa directa de la construcción del conocimiento profesional docente. Esto conlleva a una transformación del contenido específico en el ejercicio del docente para su transmisión. Siguiendo estos planteamientos podríamos situar las categorías propuestas, específicamente en la expresión musical, en el conjunto de capacidades que debería

tener el profesorado de Educación Primaria en el momento de ejercer su práctica docente.

Shulman (2005, p. 11), al establecer una serie de categorías que integran el conocimiento del profesorado, otorga al *conocimiento didáctico del contenido* el mayor interés, ya que: “representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza”. En la Figura 3.1 se concretan dichas categorías:



Figura 3.1. Categorías de la base del conocimiento del profesorado (Shulman 2005).

Encabeza esta relación de categorías el *conocimiento del contenido*, siendo su principal fuente la formación académica en las materias a enseñar (Shulman 2005). Si partimos de la naturaleza de la titulación de maestro generalista de Educación Primaria, podríamos entender que en el área de las asignaturas que engloba las didácticas específicas se pretende dotar al alumnado de las herramientas básicas para su futura

función docente en distintas disciplinas, por lo que el adecuado conocimiento de los contenidos de cada una de ellas constituye un elemento altamente determinante.

Sin restar protagonismo a las otras categorías establecidas por Shulman (2005), nos centraremos en la primera por ser la que se relaciona directamente con nuestro estudio, y es precisamente aquí donde aparecen los aspectos que dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje. En el momento de diseñar las respectivas guías docentes se sobrentiende que los conocimientos previos del alumnado son lo suficientemente sólidos acorde a su nivel, por lo que la formación en el área de didácticas específicas debería estar enfocada, sobre todo, a la dimensión didáctica.

Desde el área del conocimiento profesional docente se trata de igualar en importancia los diferentes aspectos que intervienen en el conjunto, pero el hecho de que se subrayen otros conocimientos significa que se da por cierto que el de los contenidos es un pilar primario, aunque comparta protagonismo con los demás. Los profesores, para Marcelo y Vaillant (2009, p.84),

No sólo deben conocer en profundidad los contenidos, sino también la forma en que éstos se conectan con la vida cotidiana para resolver problemas. Además de conocer la materia que enseñan, los profesores deben conocer mucho acerca de los estudiantes, cómo son y qué les interesa.

Específicamente en el área de la expresión musical, a partir de la aplicación de pruebas sobre los conocimientos previos, se puede constatar que la formación que presenta el alumnado de Grado en Educación Primaria en este campo es deficiente en la mayoría de los casos, cuando no, nula. Como consecuencia de esta realidad surge el dilema de qué aspecto debería ser priorizado en este caso concreto: el *conocimiento de los contenidos* o el *conocimiento didáctico de los contenidos*, refiriéndonos a las categorías propuestas por Shulman (2005).

Algo que se evidencia en la discusión anterior es la permanencia en los dos aspectos del concepto *contenido*. Para Marcelo y Vaillant (2009), el conocimiento didáctico de los contenidos “plantea la necesidad de que los profesores en proceso de

formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los estudiantes” (p. 87).

Para la formulación de respuestas a dicha situación hay que señalar que la forma en que está temporalizada la materia de Didáctica de la Expresión Musical actualmente, según se mostrará más adelante, imposibilita en cierta medida desarrollar adecuadamente cualquiera de esos dos elementos. Sólo realizando una reflexión profunda sobre el tema podrían emerger algunas ideas constructivas que ayudarían a optimizar los recursos disponibles a la hora de decidir y planificar qué contenidos musicales y didácticos son imprescindibles conocer para la futura función docente.

### 3.2.1. *El conocimiento de los contenidos musicales.*

Este apartado se centrará en los puntos que se relacionan con la construcción del conocimiento de los contenidos en una materia específica puesto que el *conocimiento didáctico general*, así como los otros conocimientos planteados por Shulman (2005), están presentes directa o indirectamente en el resto de las asignaturas incluidas en el plan de estudio de formación del profesorado.

Específicamente, en la asignatura de Expresión Musical, surgen problemas en la consecución de los propósitos de la materia ocasionados por la deficiente formación que presenta el alumnado inicialmente, sobre todo aquel que no tuvo un contacto con la práctica musical en su trayectoria como estudiante por una parte, y por otra, la delimitación temporal de un cuatrimestre para la materia en toda la carrera según el plan de estudios actual. La contradicción surgida por esta realidad crea la necesidad de realizar una escrupulosa selección de los contenidos a desarrollar para proporcionar los elementos básicos del conocimiento profesional de la materia en toda su dimensión. Sobre este punto Tamir (2005) expresa:

Mientras la identificación de conceptos y habilidades como componentes del conocimiento profesional es ciertamente necesaria, no es suficiente. Se requiere todavía definir y alcanzar el consenso sobre los niveles mínimos de competencia que deberían ser alcanzados en orden a cualificar como un profesional (p. 3)

De los anteriores planteamientos se intuye que debe existir un criterio sólido que, en el caso de la didáctica de la Expresión Musical o cualquier denominación que la identifique, determine cuáles son los conocimientos y habilidades mínimos con que debe contar el futuro profesorado. Uno de los mencionados criterios está condicionado por el currículo de Primaria, que en definitiva será lo que delimitará las necesidades de formación del profesorado en las didácticas de las diferentes disciplinas.

Cuando el docente no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los estudiantes. El conocimiento que los maestros y profesores poseen del contenido a enseñar también influye en el *qué* y el *cómo* enseñan (Marcelo y Vaillant 2009, p. 86).

Partiendo de que la formación de los futuros docentes está determinada por los distintos planes de estudio de Educación Primaria que se suceden a lo largo de la historia, es necesario reflexionar sobre cuáles son los conocimientos que debe adquirir el profesorado en su formación inicial en el marco de la titulación actual de Grado en Educación Primaria. Al desaparecer la opción de las especialidades se produce una situación de ambigüedad en el momento de decidir conceptualmente el verdadero cometido de la materia Didáctica de la Expresión Musical.

### **3.3. La música en los planes de estudio de Magisterio**

La formación musical del profesorado, tanto en la adquisición los contenidos específicos como en la construcción del conocimiento didáctico de estos, debe ser garantizada a partir de los estudios realizados en instituciones oficiales. La revisión de cómo se ha desarrollado esa actividad en diferentes etapas y contextos podría ser de gran utilidad para comprender de forma general sus principales características. En este apartado se realizará una breve exploración del tratamiento que ha tenido la música y su didáctica en la formación del profesorado.

Ha sido motivo de interés por parte de varios investigadores la presencia de la asignatura de Música en los estudios de Magisterio. Basándose en las sucesivas

normativas legales han podido crear una secuencia de la situación de esa materia en cuanto a la importancia que se le atribuía en los sucesivos planes de estudios.

Como podrá comprobarse más adelante, en algunos momentos de la historia de la formación del profesorado de Educación Primaria en España, la trayectoria de la música como materia es en línea general irregular. A partir de 1991 se establece en los planes de estudios la especialidad en Educación Musical, y es en esa etapa donde tuvo un verdadero impulso y una gran consideración por parte de las autoridades —y de la sociedad— la inclusión de la música como materia.

En la actualidad han desaparecido las especialidades en los estudios de Grado en Educación Primaria, por lo que en esta titulación la expresión musical está ubicada dentro del conjunto de didácticas específicas con la duración de un cuatrimestre en toda la carrera, con un volumen de trabajo de 6 créditos ECTS de un total de 240 créditos para todo el primer ciclo, aunque, dependiendo del centro de estudios, puede existir la mención de música que podría interpretarse como una alternativa a las extinguidas especialidades.

### *3.3.1. La música en la formación del profesorado antes de 1990.*

Desde 1908 la música estuvo presente como materia obligatoria en el plan de estudios de formación de maestros en España, pero sólo se impartía en los estudios superiores. En 1914, al unificarse la formación elemental y la superior en la formación de maestros y maestras, la asignatura de música aparecía en los dos primeros de los cuatro cursos de la carrera con una presencia de 3 horas en cada uno (Díaz, 2001). A partir de este momento la inclusión de la expresión musical en los planes de formación de maestros y maestras estuvo marcada por los cambios institucionales que se produjeron en el país. Dependiendo de estos cambios se implantaron diferentes planes de estudios que daban mayor o menor relieve a la expresión musical, lo que se puede constatar observando la diferencia de horas destinadas a esas asignaturas.

Entre las normativas que se sucedieron en la primera mitad del siglo XX una de las más importantes fue el Plan de Estudios de 1931, que, acorde a los grandes cambios políticos y sociales que se produjeron en España, supuso importantes cambios en la

concepción de la educación en general, aunque la presencia de la música en los estudios de Magisterio no se vio afectada en cuanto a la cantidad de horas semanales dedicadas a esa materia. En esta etapa se pretendió impulsar la expresión musical gracias a varios proyectos entre los que se encontraba la creación del Consejo Central de la Música, entidad de la que dependían todas las instituciones educativas de carácter público en las que estuviera presente, de alguna forma, la música (Botella, 2010).

La expresión musical continuó estando presente en los años posteriores con algunas diferencias de acuerdo a cada plan de estudios que se fue diseñando. En algunos casos hubo profundos retrocesos conceptuales y, en otros, reposiciones de modelos anteriores. A partir de aquí podríamos realizar una exposición cronológica (Tabla 3.1) que muestra como la expresión musical, independientemente de los cambios en los planes de estudio, contaba con un relativo peso en el contexto de los estudios de Magisterio.

Tabla 3.1. Presencia horaria de la asignatura Música en diferentes planes de estudio.

Normativa	Cursos/Carrera	Cursos/Música	Horas /Semana
Real Decreto de 30 de agosto de <b>1914</b>	4	1º y 2º	3
Decreto de 29 de septiembre de <b>1931</b>	3	1º y 2º	2
Ley de 17 de julio de <b>1945</b>	3	1º, 2º y 3º	2
Orden Ministerial de 1 de junio de <b>1967</b>	3	1º y 2º	2
Plan de estudios <b>1971</b> (experimental)*	3	2º y 3º **	3

\* Oficializado mediante la Orden Ministerial 1411/77 (BOE de 13 de junio de 1977).

\*\* Un cuatrimestre por curso.



### 3.3.2. *El profesorado especialista en Educación Musical*

Entre el conjunto de normas legislativas que destacaron en la proyección educativa en la historia de la enseñanza general en España, la implantación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), supuso un cambio significativo en la estructura y consolidación de los planes de estudio establecidos hasta ese momento, tanto en la educación general como en las enseñanzas especiales. Esta ley introdujo reformas profundas con el fin de contextualizar la enseñanza en la nueva realidad social enmarcada en la Constitución de 1978, así como equipararla a los sistemas educativos del entorno europeo.

En el Título I, Capítulo II, se establecen las pautas normativas de la Educación Primaria, y se recogen las principales normas que regirán el funcionamiento de este nivel educativo, indicando las capacidades que deberá desarrollar el alumnado, las áreas que se contemplan, las orientaciones didácticas y las características de la evaluación; así como el perfil profesional del profesorado que impartirá la docencia. En el Artículo 16 se expresa este último punto de la siguiente forma:

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. Las enseñanzas de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.  
(LOGSE)

A partir de la nueva perspectiva educativa, el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto establece la titulación oficial de Maestro en sus diferentes especialidades. En este documento se indican, por una parte, las materias troncales comunes a todas las especialidades, donde es necesario resaltar que la Didáctica de la Expresión Musical está presente en todas las especialidades menos en el Título de Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje.

Por otra parte se recogen las materias troncales propias de cada especialidad. Como se puede observar en la Figura 3.2, las directrices planteadas proponen una formación profesional amplia que contempla los aspectos fundamentales de la expresión

musical y su didáctica. Las materias relacionadas directamente con la música son siete, con una suma total de 34 créditos.

<b>MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio natural, social y cultural.	4
<b>Didáctica de la Expresión Musical. Principios de la educación musical escolar. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Programación y evaluación. Prácticas docentes.</b>	<b>8</b>
Educación Física y su Didáctica. Actividades psicomotoras. Métodos y actividades de enseñanza en la educación física básica.	4
Matemáticas y su Didáctica. Conocimiento de las Matemáticas. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las Matemáticas.	4
Lengua y Literatura y su Didáctica. Conocimiento de la lengua: aspectos descriptivos y normativos. La Literatura en la enseñanza de la lengua. Lenguaje oral y escrito: comprensión y expresión. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la lengua y la literatura.	6
En aquellas Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, ésta materia troncal se entenderá referida a una de ambas lenguas a elección del alumno.	
Idioma Extranjero y su Didáctica. Conocimiento del idioma. Comprensión y expresión. Conversación. Literatura. El aprendizaje de la lengua extranjera. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero.	4
<b>Formación instrumental. Estudio de un instrumento melódico o armónico.</b>	<b>6</b>
<b>Agrupaciones Musicales. Práctica de conjunto instrumental. Dirección. Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales.</b>	<b>8</b>
<b>Formación Rítmica y Danza. Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.</b>	<b>4</b>
<b>Formación Vocal y Auditiva. Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.</b>	<b>4</b>
<b>Historia de la Música y del Folklore. Análisis de obras. Estudio de los diferentes períodos y estéticas.</b>	<b>4</b>
<b>Lenguaje Musical. Estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical.</b>	<b>4</b>
Practicum. Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en actividades de educación musical.	32

Figura 3.2. Distribución de materias en la formación del profesorado especialista en Música.

Una de las características del planteamiento estructural de la especialidad es la forma en que se mencionan los contenidos, en un intento por contemplar todos los que se consideraron imprescindibles para la formación profesional de los y las especialistas en música, aunque no se tiene en cuenta que todos esos contenidos no son realmente alcanzables por el alumnado que no haya tenido una sólida formación previa en la disciplina musical.

Al realizar un análisis de cada uno de los temas propuestos en relación con las asignaturas que se cursan tradicionalmente en los conservatorios de música, podremos observar que muchos de los aspectos que aparecen en el plan de estudios están recogidos en el currículo de las enseñanzas especiales de música establecidos por la LOGSE.

En el siguiente cuadro (Tabla 3.2.) se establece una comparación entre algunos de los contenidos comunes entre el plan de estudios de Maestro - Especialidad de Educación Musical (Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto), y el de la enseñanza musical específica en Galicia (conservatorios) según el Decreto 253/1993, de 29 de julio atendiendo a la carga lectiva de cada materia en los dos sistemas. Es necesario aclarar que las unidades de medida de tiempo dedicado a la adquisición de los conocimientos están expresadas de forma diferente, por lo que será imprescindible la elaboración de otro esquema (Tabla 3.3) en el que se pueda apreciar claramente la diferencia:

Tabla 3.2. Comparación entre los créditos de Magisterio y las horas lectivas de los conservatorios.

Magisterio	Créditos	Conservatorio	Elemental	Medio	Superior
Formación instrumental	6	Formación instrumental	4 cursos	6 cursos	180 horas
Agrupaciones musicales	8	Música de Cámara	-	4 cursos	120 horas
Formación vocal y auditiva	4	Coro	2 cursos	2 cursos	90 horas
Historia de la Música y del folklore	4	Historia de la Música	-	2 cursos	90 horas
Análisis de obras	4	Análisis musical	-	2 cursos	180 horas
Lenguaje Musical	4	Lenguaje Musical	4 cursos	2 cursos	-

Partiendo entonces de que, según la normativa vigente entre 1987 y 2003 (Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre; artículo 2º, apartado 7), un crédito correspondía a 10 horas lectivas, podríamos aproximar y comparar la carga lectiva de las dos instituciones oficiales que ofrecían similares denominaciones de contenidos. En el caso de los conservatorios calcularemos las horas tal y como se expresan en sus planes de estudio (contando con cursos de 37 semanas). Hemos tomado como ejemplo las siguientes especialidades de instrumentos *melódicos* y *armónicos*: Acordeón, Flauta dulce, Gaita gallega, Guitarra, instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y del barroco, instrumentos de púa, Órgano y Viola da gamba (Decreto 253/1993, de 29 de julio).

Si tenemos en cuenta la correspondencia de créditos y cursos en horas lectivas podríamos presentar la Tabla 3.3, en la que se compara aproximadamente la dedicación horaria en cada sistema educativo en el ámbito de la duración total de los planes de estudio.

Tabla 3.3. Comparación de la carga lectiva entre los estudios de Magisterio y de conservatorio.

Magisterio (Diplomatura 3 cursos)	Horas	Conservatorio (3 niveles 14 cursos)	Horas
Formación instrumental	60	Formación instrumental	580
Agrupaciones musicales	80	Música de Cámara	268
Formación vocal y auditiva	40	Coro	275
Historia de la Música y del folklore	40	Historia de la Música	312
Análisis de obras	40	Análisis musical	328
Lenguaje Musical	40	Lenguaje Musical	444

Observando la carga lectiva de las materias propuestas en Magisterio podemos comprobar la gran diferencia que existía entre la formación que ofrecían las dos instituciones, lo que nos lleva a deducir que el nivel general del conocimiento adquirido por el alumnado de Maestro - Especialidad de Educación Musical es considerablemente

inferior al que se obtenía en la enseñanzas específicas. Aun constituyendo un verdadero progreso la contemplación de las materias de contenido musical, no existe una correspondencia equiparable entre sus dimensiones y la disponibilidad temporal para su correcto aprendizaje. Pero además, el hecho de que esas materias estuvieran reflejadas en el plan de estudios establecido para la titulación no garantizaba la profundidad del *conocimiento profesional*, empleando la definición de Tamir, (2005) cuando se refiere al conocimiento propio de las materias que se imparten.

Aunque entre las características de la mayoría del alumnado de Maestro – Especialidad de Educación Musical figuraba la de haber tenido estudios, o al menos algún contacto con la música, el nivel general no era homogéneo; lo que provocaba que los profesores y profesoras no podían avanzar de forma uniforme en la enseñanza de las diferentes materias (Oriol, 2004).

En el planteamiento de la materia relacionada con la formación instrumental, que contempla el estudio de un instrumento *melódico o armónico*, es donde encontramos la mayor incoherencia entre el rigor técnico necesario para dominar mínimamente cualquier disciplina instrumental y la dedicación temporal estipulada, independientemente de los conocimientos previos del alumnado. La práctica musical individual efectuada sobre instrumentos convencionales reviste una importancia capital para los estudios musicales, pero al mismo tiempo es la que más tiempo de dedicación requiere por ser eminentemente práctica. Oriol (2004) se refiere específicamente a las dificultades que presentaba la formación instrumental del profesorado especialista en música:

...esta situación impide profundizar más en los contenidos que se proponen en las asignaturas, y como consecuencia, se pone de manifiesto la inseguridad que muestra una parte del alumnado para poder enseñar adecuadamente la música instrumental en los colegios (Oriol, 2004, p. 56).

Estas consideraciones dejan entrever que, aun contando con las condiciones favorables a una educación musical de calidad en Primaria gracias a la figura del profesorado especialista, era posible detectar problemas en relación con su formación específica.

### 3.3.3. *La formación musical del profesorado de Primaria en el marco del EEES.*

Una vez llegados al momento actual, en el que ha desaparecido la figura del profesor especialista en música en el plan de estudios de Grado en Educación Primaria, estamos situados en el contexto temporal en el que se lleva a cabo nuestra investigación. Analizando las distintas etapas que atravesó la formación musical del profesorado de Magisterio, desde que a comienzos del siglo XX fuera obligatoria la materia en los planes de estudios, pasando por la especialización en esta disciplina, y luego la formación del maestro generalista en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), podríamos deducir en qué forma los cambios en la estructuración de los planes de estudio de formación del profesorado podrían afectar en el futuro a la formación integral que se pretende en la Educación Primaria.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, en el Título XIII, Artículo 87, señala que serán adoptadas por el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades, las medidas necesarias para la integración del sistema español en el EEES. Con la entrada en vigor de los cambios en los planes de estudios universitarios se establecieron las nuevas titulaciones de Grado y Posgrado cuyas normativas aparecen en el Real Decreto 55/ 2005, de 21 de enero y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero respectivamente.

Como consecuencia de la conformación de la profesión de Maestro en Educación Primaria, la cual requiere la obtención del título oficial de Grado (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), y de acuerdo con las directrices para el diseño de títulos de Graduado que se establecen en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se configuran mediante la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este documento se indican las materias que conformarán la titulación, las cuales están agrupadas en módulos a los que se les ha asignado un número de créditos. El módulo *didáctico y disciplinar*, donde aparece la educación musical, está dotado con 100 créditos y recoge las siguientes materias:

- Ciencias Experimentales.
- Ciencias Sociales.
- Matemáticas.
- Lenguas.
- Educación musical, plástica y visual.
- Educación Física.

La educación musical está incluida, a su vez en un área que comprende también la educación plástica y visual, las que en conjunto tendrán los siguientes cometidos:

Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, p. 53749).

La estructuración de los planes de estudios que propondrán las universidades será independiente en cada universidad. La Resolución de 9 de abril de 2010, de la Universidad de A Coruña, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria (BOE N° 100) la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical, tendrá lugar en tercer curso y estará incluida en el módulo 8. Enseñanza y aprendizaje de educación musical, plástica y visual, con carácter obligatorio.

En el caso de los estudios de Grado en Maestro en Educación Primaria, la Facultad de Ciencias de la Educación, y la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, la asignatura obligatoria referida a la expresión musical es denominada Música en la Educación Primaria. En este centro la materia forma parte del módulo Didáctico-Disciplinar y se lleva a cabo en el tercer curso.

En la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra y en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, ambas pertenecientes a la Universidad de Vigo, la titulación recibe el nombre de Grado en Educación primaria. La asignatura obligatoria relacionada con la música es Expresión y Lenguaje Musical

En todos los casos están asignados a la asignatura representativa de la expresión musical 6 créditos del total de 240, en toda la carrera. La materia, aunque no se lleve a cabo en los mismos cursos en las tres universidades, tiene una duración de un cuatrimestre o un semestre según las denominaciones de cada centro.

Aunque está prevista la oferta de asignaturas optativas de música, que por su perfil temático se agrupan para constituir menciones, sólo dos de las facultades de formación de profesorado en las universidades gallegas ofrecen dichas menciones vinculadas a la expresión musical y su didáctica, como es caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC, (Campus de Santiago de Compostela) y la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo (Campus de Pontevedra) (Figura 3.4). Las asignaturas optativas se imparten durante un cuatrimestre cada una en toda la carrera (Figura 3.5).

CENTRO	MATERIAS OPTATIVAS
Facultad de Ciencias de la Educación USC, (Campus de Santiago de Compostela)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación vocal y auditiva.</li> <li>▪ Lenguaje musical.</li> <li>▪ Formación rítmica e instrumental.</li> <li>▪ Procesos y proyectos didácticos de educación musical.</li> </ul>
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo (Campus de Pontevedra)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnica vocal y práctica coral.</li> <li>▪ Agrupaciones instrumentales para la escuela primaria.</li> <li>▪ Nuevas tecnología para la educación musical en Primaria.</li> <li>▪ Música en las culturas.</li> </ul>

Figura 3.3. Materias optativas relacionadas con la expresión musical en dos facultades de las Universidades de Galicia.



Una vez descrita la estructura del actual plan de estudios en la que se enmarca la formación del profesorado, es posible discurrir sobre las características que estos presentan en su conocimiento profesional, específicamente en la disciplina musical.

Es importante señalar la discusión entre las posiciones que defienden la figura del profesorado especialista o, por el contrario, la que apuesta por la del generalista. Siguiendo a Serrano, Lera y Contreras (2007), la primera esgrime como argumento que para atender la profundidad de los conocimientos específicos cada vez más solicitados por la sociedad actual es imprescindible “que sean más de uno los maestros que asuman responsabilidades acordes a su especialización” (p.536), mientras que la segunda indica que las prioridades de la educación como un todo solicita una posición global para garantizar el equilibrio. “El maestro generalista estaría en una posición ideal para esta función de supervisión educativa, porque se pasa más tiempo con los niños, los conoce mejor y sabe las necesidades de cada uno” (p. 536).

Tras el análisis realizado en el capítulo anterior de los contenidos que establecen los planes de estudio de Educación Primaria, incluyendo el actual Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, cabe señalar que están indicados para que sean impartidos por maestros y maestras que posean un sólido conocimiento sobre la expresión musical. Tanto los aspectos teóricos como los prácticos presentan una gran complejidad, por lo que sólo podrían ser aptos para su enseñanza aquellos profesionales que tengan una consistente formación en la materia, lo cual entra en contradicción con el escaso peso que presenta la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en la formación inicial del profesorado. Sobre esta contradicción se expresa Aróstegui (2006), definiendo la idoneidad de la figura del profesorado generalista en relación con el currículo:

Un maestro generalista, en principio, está más preparado para integrar la educación musical dentro de un concepto de enseñanza del currículo más global, aun con el riesgo de convertir la música en una herramienta subsidiaria de otras asignaturas (p.842)

Pero ante la inminente puesta en marcha de las reformas en los estudios universitarios en España, Aróstegui (2006) adelantaba por un lado las ventajas del

profesorado generalista al indicar que, contando con una adecuada formación específica, podría ser la mejor solución para la educación musical en Primaria, aunque por otra parte alertaba las posibles consecuencias negativas que se podrían producir si esa formación no resultara satisfactoria, ya que valorando la asignación prevista de créditos por materias, “difícilmente podrá conseguirse una formación musical adecuada del futuro profesorado” (Aróstegui, 2006, p. 843).

La divergencia que se produce en Educación Primaria entre los contenidos indicados para esa etapa y la formación del profesorado en el marco del EEES, también es visible en el Grado en Educación Infantil, lo que ha motivado la realización de investigaciones en este sentido. A partir de estos estudios se advierte que “un porcentaje mayoritario de los profesores que se aproxima al 86% de los casos, considera que los futuros profesores no están capacitados para la implementación de la música en la práctica educativa” (López de la Calle, 2008, p. 228).

Entre las causas que generan esa realidad asoman, por una parte, las que derivan del planteamiento del plan de estudios de la formación del profesorado, en este caso de Grado en Educación Infantil, aunque la problemática es similar en Grado en Educación Primaria. Siguiendo las conclusiones de la investigación citada, López de la Calle, (2008) sostiene que el alumnado de Grado en Educación Infantil no está suficientemente formado para la función docente en la materia de expresión musical en las siguientes facetas:

- la comprensión de la música;
- sus elementos constitutivos;
- su lenguaje;
- las formas de aprendizaje;
- la atención a la diversidad;
- el uso de las TIC.

En otro sentido podrían establecerse algunas causas, que son ajenas al tipo de formación inicial del profesorado que ofrecen los centros universitarios. En este caso las dificultades provienen de la formación musical adquirida durante las distintas etapas en sus cursos previos a los estudios universitarios. Teniendo en cuenta que en la

actualidad la mayoría de los alumnos y las alumnas de Grado en Educación Primaria tuvieron sus etapas educativas enmarcadas en el contexto de la LOGSE y la LOE, donde, como se ha expresado antes, la expresión musical estuvo completamente estructurada en el currículo y se contaba con la figura del profesorado especialista en esa materia.

Precisamente este otro conjunto de posibles causas, las que dependen de la formación musical previa a los estudios de Grado en Educación Primaria, ha sido uno de los motivos por los cuales se ha realizado la presente investigación. El resultado que se tenga aquí podría contribuir, en alguna medida, a la desambiguación de los enfoques en cuanto a la formación inicial y continua de los futuros y las futuras profesionales de la educación.

Aunque esta problemática afecta indirectamente al tipo de formación con que cuentan los egresados de Grado en Educación Primaria en la materia musical en la actualidad, su estudio específico excede los límites que se han establecido para la presente investigación. Lo que no implica que los resultados académicos en educación musical de toda una generación, una vez concluidos sus estudios de bachillerato, no puedan ser perfectamente el objeto de estudio de nuevas investigaciones encaminadas a clarificar, entre otras, las siguientes cuestiones: si la expresión musical cuenta con una estructura similar al resto de las materias dentro de los currículos oficiales y también se contó con un profesorado especialista ¿Por qué el nivel de conocimientos tanto teóricos como prácticos no son los esperados? ¿Continúa comportándose la formación del profesorado de la misma manera que en décadas pasadas? ¿Existe la voluntad, tanto por el profesorado de Grado en Educación Primaria como por las autoridades educativas, de solventar las carencias que se pudieran encontrar en el conocimiento profesional de los contenidos? ¿Es consciente el profesorado que imparte Expresión Musical en Primaria de los cambios que se han producido en la música en los últimos años? ¿Está preparado para asumir las nuevas líneas pedagógicas dirigidas a la educación musical?...

La búsqueda de respuestas a estas interrogantes supondría un gran paso en el propósito de mejora de la educación musical. Los resultados que se han obtenido en este sentido, y los que se obtendrán en adelante constituyen una enorme ayuda para la creación de estrategias de actualización del profesorado en funciones, así como para la

revisión de las guías docentes con el fin de no perpetuar sistemas defectuosos y desactualizados en la formación inicial.

Cuando los profesores no cuentan con una formación pedagógica pertinente, periódicamente actualizada, lo más probable es que aún con las mejores directivas pedagógicas en mano terminen aplicando mecánicamente en su quehacer educativo las prácticas, los conceptos, los materiales y las técnicas de siempre...aunque utilicen un vocabulario nuevo, de aspecto más evolucionado. (Gainza, 2011, p.15)

Debido a la toma de conciencia por parte de un sector del profesorado sobre las grandes dimensiones que adquieren las problemáticas de la educación musical, ha surgido un creciente interés por investigar en la mayoría de elementos que intervienen en todo ese proceso. Si bien es cierto que es un campo amplio y complejo, la investigación en educación musical ha incidido especialmente en aquellos temas que afectan a la consecución de los principales propósitos del área. Estos temas en gran medida se refieren a la función docente como objeto de estudio. A continuación se podrá constatar el esfuerzo que se realiza en ese sentido mediante la enumeración de algunos de los más importantes trabajos que se llevan a cabo tanto en el territorio español como en el ámbito internacional.

#### **3.4. La investigación en educación musical.**

La investigación en el campo educativo dio sus primeros pasos a finales del siglo XIX por lo que, en comparación con las investigaciones en otras áreas de la actividad humana, su origen es relativamente reciente. En España se pueden situar las primeras manifestaciones relacionadas con la investigación en educación alrededor de los años 30, pero no es hasta los años 1980-1990 y de 1990 en adelante que adquieren un peso importante en el marco de la actividad científica (García, González y Ballesteros, 2001).

Varios hechos fueron relevantes en este sentido: la celebración en Barcelona del Primer Seminario de Modelos de investigación Educativa en 1981, para comenzar una secuencia bianual; en 1983 se constituye la AIDIPE (Asociación Interuniversitaria

de Investigación Pedagógica Experimental) con el propósito de impulsar la investigación empírica en educación.

En 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia publica el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado. En este documento se establecen las funciones de la investigación educativa, la organización nacional e internacional, y las temáticas prioritarias. También se fijan las líneas de investigación que van a ser subvencionadas por diferentes organismos oficiales (García et al., 2001).

En el marco de la educación musical las investigaciones realizadas se han enfocado a varios frentes que contienen las distintas áreas que componen el hecho musical, incluyendo también su enseñanza. En ese campo encontramos una gran cantidad de trabajos realizados que se agrupan en categorías, como en la clasificación que aparece en el informe realizado por la *International Society for Music Education* (ISME), que analiza los trabajos realizados desde 1990 hasta 2004 en diferentes países (Díaz, 2006, pp. 104,105).

A. La música como construcción: perspectiva social y cultural:

- A.1. Cross Cultural: estudios comparativos entre diferentes culturas.
- A.2. Cultural: peculiaridades e idiosincrasias de contextos.
- A.3. Histórica: estudios retrospectivos de textos sobre prácticas político-educativas.
- A.4. Social: relación de la música con otras artes y su significado social.
- A.5. Personal: preferencias estéticas atendiendo a los diferentes grupos sociales.

B. La música como investigación: proyectos relacionados con la música:

- B.1. Investigaciones sobre la enseñanza: encuestas, estudios exploratorios, aplicación de pruebas, estudios cualitativos, medida de habilidad musical, análisis de datos informatizados y auto-evaluación.
- B.2. Modelos: marcos conceptuales, mapas y líneas de investigación y construcción de la habilidad musical.

C. La música como percepción: cómo es percibida y comprendida.

C.1. Contenido:

C.1.1. Ritmo y medida del tiempo.

C.1.2. Sonido.

C.1.3. Configuración musical.

C.2. Representación que contiene.

C.2.1. Imágenes y metáforas.

C.2.2. Notación.

D. La música como producción:

D.1. Creación:

D.1.1. Improvisación.

D.1.2. Composición.

D.2. Performance.

D.2.1. Vocal.

D.2.2. Instrumental.

D.2.3. Interpretación.

E. La música como enseñanza: currículo, formación del profesorado, repertorio.

E.1. Estrategias de enseñanza: procedimientos y estilo docente.

E.2. Currícula.

E.3. Entrenamiento en la formación inicial del profesorado.

E.4. Selección del repertorio.

En otro contexto, habría que citar al Grupo Emergente de Investigación Música y Educación (GRUMED, 2014), que publica sus líneas de investigación centradas en dos vertientes planteadas en los siguientes títulos:

A. Los maestros de música: realidad profesional, y formación humana y musical.

B. La enseñanza y el aprendizaje de la música. Contextos, ámbitos, realidades y práctica.

Los ámbitos investigativos que abarca el grupo son:

- Investigación en educación musical - interacción social (REMIS Escola de Música, REMIS 0-3). Diseño y evaluación de propuestas fundamentadas en el constructivismo, y las competencias básicas y musicales: Teresa Malagarriga, Laia Viladot, Jèssica Pérez.
- Músicas del mundo, contemporáneas y modernas. Estudio sobre el repertorio del siglo XX-XXI, de la música occidental y de la world music. Diseño de recursos didácticos y propuestas metodológicas y su aplicación en el aula: Assumpta Valls, Cristina González.
- La canción en la etapa de Primaria. Estudio sobre la canción con texto improvisado en primaria, ámbitos de aplicación y dimensiones de aprendizaje: Albert Casals.
- La realidad profesional de los maestros de música. Análisis de aspectos que inciden en la profesión del docente de música y en sus competencias: Mercè Vilar, Carme Carrillo.
- Voz y salud del docente. Estudios sobre la salud vocal de los docentes. Influencia del estrés. Diseño, aplicación y evaluación de propuestas de educación de la voz: Cecília Gassull, Pere Godall, Delia Agúndez.
- Nuevas tecnologías y educación musical. Estudio sobre el uso de la informática en las escuelas, y diseño, aplicación y evaluación de propuestas y programas para su mejora: Joaquim Miranda.

Estas líneas de investigación, los objetivos y los proyectos a partir de los que se desarrolla cada uno de los ámbitos de la investigación, conforman un engranaje que hace posible que los componentes culturales, pedagógicos, sociales y humanos del tema que se estudia puedan confluir, integrarse y aportar un conocimiento plural y aplicable a distintos contextos.

Por otra parte, en cuanto a los artículos publicados, podemos encontrar importantes ejemplos relacionados con la investigación en educación musical en la *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. Desde 2004 han aparecido trabajos que de una manera u otra muestran el interés que suscitan las diferentes problemáticas de la educación musical tanto en el campo de las enseñanzas específicas como en la que se lleva a cabo en el régimen general. Entre otros artículos, los que se relacionan directamente con la investigación en Educación Musical, tanto bajo un enfoque cualitativo o cuantitativo, son los siguientes:

- *Metodología de investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos*: Liora Bresler.
- *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación*: Maravillas Díaz.
- *Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental*: Nicolás Oriol.
- *Formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois: un estudio de caso*: José Luis Aróstegui.
- *La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua*: Albert Casals, Mercè Vilar, Jaume Ayats.

En este sentido, Oriol (2004), presenta un artículo en el que detalla los aspectos metodológicos cuantitativos y cualitativos empleados en una investigación que se centró en la formación instrumental previa del alumnado que optó por realizar la carrera en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en la especialidad de Educación Musical. Existe cierta analogía en la temática de dicho trabajo con este, salvo que su investigación se dirige específicamente a la formación instrumental en el momento en que existía aún la especialidad dentro del plan de estudios contemplado por la LOGSE.



En un contexto más actual, Díaz y Giráldez (2013) ofrecen una amplia panorámica en relación con los principales factores que intervienen en la investigación en este campo a través de la publicación del libro *Investigación cualitativa en educación musical*. Aquí se recoge, en siete capítulos, varios aspectos que los investigadores del área deben tener presentes a la hora de iniciarse en la investigación cualitativa desde una óptica acorde con las exigencias más inmediatas.

Las investigaciones en educación musical y las específicas enfocadas a la formación del profesorado se entremezclan como se ha podido comprobar hasta ahora en las bases de datos, en los libros publicados y en las diferentes revistas citadas. A continuación se reseñarán aquellos trabajos que están directamente vinculados a la presente investigación.

#### *3.4.1. Investigación en la formación musical del profesorado.*

Entre los trabajos que inciden directamente en la formación del profesorado se han encontrado en diferentes bases de datos y en publicaciones una importante representación del tema en el contexto de la investigación en educación musical. La simple mención de algunos de estos trabajos, que por otra parte han sido citados en este marco teórico, podría ofrecer una idea general del interés que suscita la formación del profesorado, sus características y sus problemáticas. En las publicaciones de *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* es posible encontrar artículos como los siguientes:

- *Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América latina*: José Luis Aróstegui.
- *La formación del profesorado de música de primaria en Francia e Italia*: Nerea Muruamendiaraz, José Antonio Ordoñana y Arturo Goldaracena.
- *La formación del profesorado y los conciertos didácticos*: Víctor Neuman Kovensky.
- *Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: una perspectiva centroeuropea*. José A. Rodríguez-Quiles y García.

En otro ámbito de búsqueda, en la base de datos TESEO es posible constatar la presencia de la investigación en formación del profesorado a partir de las tesis que se han generado desde 1999 en el ámbito nacional:

- *Análisis del modelo de formación del profesorado de educación musical: valoración de una década de trabajo:* Pilar Lago castro.
- *La evaluación del currículum de maestro de educación musical en la Universidad de Alicante:* Rafael Prieto Alberola.
- *La filosofía praxial en la formación universitaria del profesorado de educación musical:* Gabriel Ruperto Pliego Carrasco.
- *La educación musical y artística en la formación del profesorado: estudio comparativo entre la universidad pública de navarra (España) y la universidad de Pamplona (Colombia):* Helluer Iazzyd Ortiz Castro.
- *La formación musical de los maestros de educación primaria en Aragón en la primera mitad del siglo XX (1900-1950):* Susana Alicia Sarfson Gelizer.
- *La didáctica de la música en la formación inicial de los maestros especialistas de música en la enseñanza primaria:* Assumpta Valls Casanovas.
- *Implicaciones de la música en el currículum de educación primaria y en la formación inicial del maestro especialista en educación musical. un estudio cualitativo-cuantitativo en la comunidad andaluza y en las ciudades de Ceuta y Melilla:* Amaya Epelde Larrañaga.
- *De la formación inicial del maestro de educación musical a la práctica profesional: análisis y evaluación:* Mercè Vilar Monmany.
- *El maestro especialista: formación musical inicial y praxis en la educación musical escolar:* Rosa María Montesinos Sirera.

- *Análisis y aplicación de la teoría de Laban y del movimiento creativo en la dirección de conjuntos instrumentales en la formación del maestro en educación musical: Riccardo Lombardo.*

Es evidente que la formación musical del profesorado ha ocupado un lugar importante dentro del marco de la investigación en educación musical. Aunque la mayoría de los trabajos se realizaron mientras existía la especialidad de Maestro Especialista en los estudios de Magisterio, constituyen una fuente de conocimiento en la materia que resulta indispensable para continuar sus líneas de investigación en el momento actual.

En cuanto a la problemática que suponía el cambio del plan de estudios como consecuencia a la adaptación al EEES, Díaz (2005), en *La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior* analizaba tempranamente los datos que se tenían en ese momento en cuanto a la posible desaparición de las especialidades y la creación de los itinerarios, alertando sobre la reducción de los créditos destinados a la expresión musical.

En este sentido, Aróstegui (2006) realiza una reflexión sobre los inconvenientes que este cambio podría generar, través de su artículo *La formación del profesorado e Educación Musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias*. Por otra parte, López de la Calle (2008) en *La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior*, informa comparativamente sobre la formación musical del profesorado en Galicia e Inglaterra. Estos ejemplos demuestran que el paso a la nueva realidad formativa repercutió en los intereses de los investigadores.

Más recientemente han surgido publicaciones también relacionadas con la formación musical del profesorado. En el caso de la educación infantil, Ruiz y Santamaría (2013), llevaron a cabo una investigación dirigida a conocer las carencias del profesorado en cuanto a su conocimiento didáctico-musical en ese nivel educativo, para luego encontrar soluciones al problema mediante actuaciones formativas continuas.



---

# **CAPÍTULO IV**

---

## **DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO**

---



## **CAPÍTULO IV: DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO**

### **4.1. Introducción.**

Una vez expuesto el marco teórico, en el que se revisaron en profundidad los conceptos sobre los diferentes aspectos que intervendrán en lo adelante, se procede a la configuración del estudio empírico.

En este capítulo se concretarán todos los factores que intervendrán en la conformación del trabajo desde el punto de vista científico. Por una parte se expondrán los basamentos teóricos sobre los diferentes elementos de las metodologías empleadas, y por otra, se describirá el proceso de elaboración de los diferentes instrumentos de recogida de datos debidamente justificados teóricamente.

### **4.2. Contexto del estudio.**

Como se explicará en el apartado dedicado a la metodología, en este trabajo se han utilizado dos enfoques de investigación: cuantitativo y cualitativo, por lo que, teniendo en cuenta sus particularidades, se han elegido las técnicas de recogida de datos más apropiadas para acceder a la información necesaria con el fin de dar respuesta a los propósitos que se persiguen.

La investigación cuantitativa se valió de un cuestionario que fue contestado por el alumnado de la titulación de Grado en Educación Primaria de las tres universidades de la Comunidad Autónoma de Galicia. Específicamente, en las Facultades ubicadas en los siguientes campus:

- Universidade da Coruña: Campus de Elviña.
- Universidade de Vigo: Campus de Pontevedra y Campus de Ourense.
- Universidade de Santiago de Compostela: Campus Norte y Campus de Lugo.

Por su parte, en la investigación cualitativa, como recurso para recoger los datos, se realizaron entrevistas a dos profesoras de dos facultades que también están

situadas en la Comunidad Autónoma de Galicia. De esta forma, el estudio queda contextualizado geográficamente en esta región.

### **4.3. Objetivos.**

#### *4.3.1. Objetivo general.*

Con la realización de este trabajo pretendemos conocer cómo se ha configurado el proceso de construcción del conocimiento en el área de la expresión musical por parte del alumnado de Grado en Maestro en Educación Primaria en las universidades de Galicia en el marco del EEES.

#### *4.3.2. Objetivos específicos:*

1. Conocer cómo ha influido el medio social y familiar en la estructuración del conocimiento y capacidad musical de los futuros docentes de primaria.
2. Conocer en qué grado la práctica musical ha estado o está presente en la vida del estudiantado fuera del entorno académico.
3. Analizar la formación recibida durante las diferentes etapas escolares, en las que se contempla la música como parte de la educación general.
4. Valorar en qué medida se cumplieron los objetivos institucionales en relación con la educación musical en el paso del estudiantado por los distintos niveles educativos.
5. Analizar el conjunto de contenidos y prácticas que conforman el área de expresión musical de Grado en Educación Primaria, desde el punto de vista de su efectividad en los objetivos que se plantean.
6. Valorar los aprendizajes que se adquieren desde los estudios universitarios de Grado al futuro maestro de Primaria.
7. Realizar propuestas que permitan optimizar la formación y mejorar el aprendizaje y la preparación de los futuros docentes de Educación Primaria en el área de expresión musical.



#### 4.4. Metodología de la investigación.

El conjunto de pasos más o menos repetibles en otros contextos en un proceso de investigación está supeditado a la organización con la que se articula, y con la que se garantiza la validez de sus aportes, por lo que “la metodología de una investigación es sistemática e intencional, puesto que los procedimientos no son actividades casuales, sino que están planificados para obtener datos sobre el problema de investigación planteado” (Muñoz y González Sanmamed, 2010, p.2).

El campo de la investigación en educación permite emplear más de un modelo metodológico (Bisquerra, 2009), por lo que en la realización de este trabajo se optó por emplear tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo. Esta decisión parte de la necesidad de describir y comprender la realidad mediante diferentes metodologías y técnicas de recogida de datos, lo que proporcionará una visión desde diferentes ángulos. Salvando las diferencias reconocidas entre los dos enfoques, González Sanmamed, (1993) expone:

...aunque la secuencia de investigación se polarice metodológicamente en una aproximación cuantitativa y cualitativa, el marco del que surge, la filosofía subyacente y el interés de los resultados que se obtienen nos obligan a una visión dialéctica e interactiva, a partir de la cual adquiere su sentido y su verdadera relevancia... (p. 581)

Por su parte Flick (2004), afirma que “la investigación cuantitativa y la cualitativa no son opuestos incompatibles que no se deban combinar” (p.55). Aunque considera la diferencia en cuanto a la linealidad de la investigación: mientras la investigación cuantitativa se manifiesta como una secuencia de pasos que se pueden tomar consecutivamente o de manera individual, la investigación cualitativa existe una interacción entre esos pasos.

Entendiendo que los instrumentos empleados en cada uno de los enfoques metodológicos para la recogida y el análisis de los datos son conceptualmente diferentes, se tuvo en consideración la intención deliberada de contrastar los resultados tras un análisis global, por lo que los bloques II y III están dirigidos respectivamente a obtener información sobre temáticas similares tanto en el instrumento de recogida de

datos cuantitativos —que en este caso fue el cuestionario— como en la entrevista, que sirvió para obtener los datos cualitativos.

El cuestionario estuvo dirigido al alumnado de la asignatura obligatoria vinculada a Expresión Musical en las tres Universidades de Galicia, mientras que las entrevistas fueron llevadas a cabo contando con el profesorado de la materia. Dado que cada técnica se rige por distintas normas formales es posible apreciar matices diferentes en los enunciados, aunque en profundidad se persigue el mismo fin. Para visualizar el paralelismo temático existente en los dos instrumentos de recogida de datos se presenta en la Figura 4.1 la manera en que se abordan los temas similares en cada uno de los instrumentos de recogida de datos. Es necesario aclarar que los conocimientos musicales adquiridos en primaria cuentan con una mayor presencia que los obtenidos en el resto de niveles educativos, al contar con seis cursos en los que la expresión musical tiene una presencia constante.

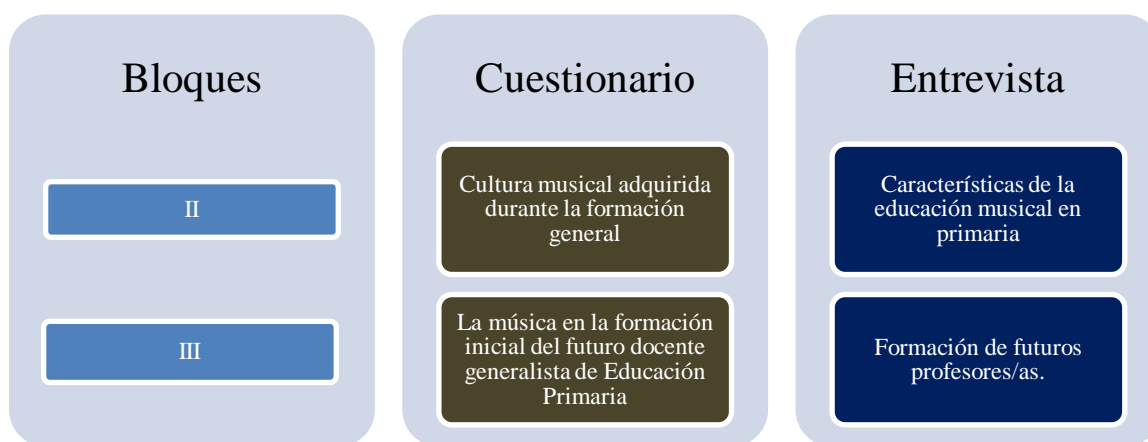


Figura 4.1. Paralelismo temático entre los bloques II y III (cuestionario y entrevista).

De acuerdo a los objetivos de este trabajo los temas tratados en estos bloques son los más representativos para obtener información sobre el proceso enseñanza aprendizaje de la expresión musical en dos etapas formativas que se complementan entre sí, para luego interactuar en sentido inverso. En la Figura 4.2, es posible visualizar la concatenación de un ciclo que, de no desarrollarse significativamente en alguna de sus fases, podría perpetuar el estado de los conocimientos sin permitir una mejora en su calidad.



Figura 4.2. Ciclo de los conocimientos musicales.

La naturaleza del tema principal de este estudio, por tanto, no sería suficientemente investigada contando con un solo paradigma metodológico. Cada momento del proceso del ciclo será investigada entonces con la metodología más conveniente, para luego encontrar relaciones entre los respectivos resultados.

En la actualidad esta fusión entre metodologías ha dado como resultado el concepto de *método mixto* con la consecuente concepción de la *triangulación* como manera de cruzar y comparar los resultados de cada una de las vertientes metodológicas. La metodología mixta posibilita contar con las características complementarias de la metodología cuantitativa y la cualitativa con el fin de lograr una comprensión más completa del objeto de estudio (Creswell, 2013).

#### 4.4.1. Enfoque cuantitativo.

Dentro de la investigación empírica desde la óptica cuantitativa, aparecen dos grandes vertientes que son empleadas dependiendo de la naturaleza y del alcance del estudio: la investigación correlacional y la investigación descriptiva (García, González y Ballesteros, 2001), las dos enmarcadas en la vertiente no experimental de la investigación cuantitativa.

La investigación correlacional persigue determinar el grado de relación que existe entre distintas variables, y su principal característica es la de realizar una medición para estimarlas mediante pruebas de hipótesis y la aplicación de técnicas

estadísticas. En este caso los investigadores plantean hipótesis sobre los fenómenos que ya han tenido lugar: “Se establecen interferencias sobre las relaciones entre variables antecedentes y las consecuentes o bien en el caso de estudios de tipo predictivo, entre la predictora y el criterio” (García et al, 2001, p. 300).

Por su parte la investigación descriptiva parte de un conocimiento mínimo del problema que se investigará, siendo el primer paso a tener en cuenta para posteriores investigaciones de carácter correlacional (García et al, 2001). Este tipo de trabajo “nos proporciona información sobre las características, actitudes, opiniones, etc., de los sujetos seleccionados; constituyen en múltiples ocasiones los únicos posibles a emplear” (p. 309). Siguiendo a estos autores, este tipo de investigación no implica la actuación del investigador sobre la problemática a estudiar, y en este caso sólo se limita a verificar los acontecimientos en determinado intervalo temporal.

Atendiendo a las características temáticas de este trabajo se ha optado por el tipo de investigación desde el enfoque cuantitativo para obtener información desde el alumnado. Por lo que el peso de la indagación teórica recaerá en sus características específicas.

#### *4.4.1.1. Fases de la investigación cuantitativa descriptiva.*

Como todo proceso sistemático, la investigación descriptiva debe ceñirse a una serie de fases. Aunque no siempre los autores las contemplan de una misma forma, las distintas proposiciones coinciden en las etapas fundamentales de toda investigación científica. Van Dalen y Meyer (citados por García et al. 2001, p. 310), establecen las siguientes:

1. Examen de las características del problema elegido.
2. Definición y formulación de hipótesis.
3. Enunciación de los supuestos en que se basan éstas y los procedimientos adoptados.
4. Elección de los temas y las fuentes apropiadas.
5. Selección o elaboración de las técnicas para la recolección de datos.

6. Establecimiento de categorías para clasificar los datos, adecuadas al propósito del estudio y que pongan de manifiesto semejanzas, diferencias y relaciones significativas.
7. Verificación de la validez de las técnicas empleadas para la recolección de los datos.
8. Realización de observaciones objetivas y exactas.
9. Descripción, análisis e interpretación de los datos obtenidos en términos claros y precisos.

Según Tamayo (2004, p. 46), “la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, y su característica general es la de presentarnos una interpretación correcta”, al integrar todos los elementos que intervienen en un proceso científico. Estas etapas quedan indicadas de esta manera:

1. Descripción del problema.
2. Definición y formulación de hipótesis.
3. Supuestos en que se basan las hipótesis.
4. Marco teórico.
5. Selección de técnicas de recolección de datos.
  - a) Población.
  - b) Muestra.
6. Categorías de datos, a fin de facilitar relaciones.
7. Verificación de validez de instrumentos.
8. Descripción, análisis e interpretación de datos.

En esta proposición, el autor incluye también la formulación de hipótesis, y al igual que la anterior serie de pasos de la investigación descriptiva no incluye la elaboración de conclusiones.

Por su parte, García et al. (2001, p. 310), basándose en que la investigación descriptiva parte de un conocimiento mínimo sobre el tema a estudiar, plantean estas fases en la que omite un elemento según las propuestas anteriores:

1. Planteamiento del problema.
2. Análisis de las fuentes documentales de información.
3. Replanteamiento operativo del problema.
4. Formulación de objetivos de investigación.
5. Comprobación empírica de los objetivos:
  - 5.1. Identificación y definición operativa de variables.
  - 5.2. Selección de los sujetos del trabajo.
  - 5.3. Selección o elaboración del instrumento de recogida de información y de datos.
  - 5.4. Recogida y análisis de los datos.
  - 5.5. Decisiones e implicaciones.
6. Conclusiones y recomendaciones.
7. Elaboración del informe.

La manera en que están redactadas las fases en este último ejemplo no contempla la formulación de hipótesis, debido a que al no existir una suficiente información sobre el problema, es imposible crear relaciones prefiguradas entre las diferentes variables. El paso correspondiente en este caso es sustituido por el establecimiento de objetivos de investigación.

Luego de adecuar y justificar la metodología a emplear según el tipo de información requerida en este caso, se concretará la técnica de recogida de datos en uno de las herramientas características de este tipo de metodología.

#### *4.4.1.2. Instrumento de recogida de datos: el cuestionario.*

Entre las técnicas de recogida de datos, en el marco de las investigaciones cuantitativas, el cuestionario es una de las más empleadas. Según González Sanmamés (1993), este instrumento de investigación permite recoger información en un amplio sector geográfico y a una considerable cantidad de personas de forma simultánea. Además, sus características lo convierten en una herramienta idónea en este enfoque.

Este instrumento se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, porque se construye para contrastar puntos de vista, porque favorece el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico, porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población) y, en definitiva, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquélla que refleja el punto de vista del investigador (Rodríguez, Gil y García, 1996:185)

Según García et al., (2001), el cuestionario tiene como función el establecimiento de la conexión entre los objetivos propuestos en la investigación y los datos que se extraen de su aplicación: “El tipo de información proporcionada por un cuestionario es muy variada, de acuerdo con los objetivos de estudio, pudiendo estar referida a hechos, opiniones, actitudes, motivaciones, sentimientos y conocimiento sobre un determinado tema” (García et al., 2001:253).

Las preguntas que suelen emplearse en la elaboración de los cuestionarios son clasificadas por García et al., (2001) de acuerdo a la manera en que se formulan de acuerdo al tipo de información que se pretende conseguir, en la Figura 4.3, se podrán observar los tipos de preguntas y su descripción con el fin de visualizar sus propiedades en la posterior confección del cuestionario. Para la elección de las preguntas según los autores citados, es necesario tener en cuenta:

Los objetivos del cuestionario, el grado de conocimiento o información que la población posee en relación con la pregunta, el grado en que el tema ha sido pensado anteriormente por los encuestados y el nivel de motivación de los encuestados para informar sobre el tema (p. 254).

Tipo de pregunta	Descripción
Preguntas cerradas.	Varias respuestas de las cuales se deberá escoger la que según el encuestado se acerca más a su criterio.
Preguntas abiertas.	Contienen una pregunta que será libremente respondida por el encuestado.
Preguntas básicas.	Aquellas preguntas cuyo tema está vinculado con la problemática de la investigación.
Preguntas filtro.	Se anteponen a otra pregunta con el fin de identificar si es contestable o no.
Preguntas de control.	Son preguntas que tienen como objetivo garantizar la fiabilidad de las respuestas
Preguntas amortiguadoras.	Su empleo está dirigido a proporcionar un ambiente flexible y cómodo en temas de difícil tratamiento.

Figura 4.3. Tipos de preguntas del cuestionario (García et al., 2001).

Una vez elegidas las temáticas a desarrollar y creado el eje que serviría como guía para elaborar el cuestionario, se tuvieron en cuenta las características de los tipos de preguntas expuestos en la Figura 4.2 para tomar las decisiones más pertinentes en el planteamiento de cada pregunta.

#### 4.4.1.3. *Elaboración del cuestionario.*

En esta investigación, el diseño del cuestionario —que constituye el instrumento de recogida de datos bajo el enfoque cuantitativo— fue realizado en estrecha correspondencia con los objetivos de la investigación. A través de los apartados en los que se divide el cuestionario se van cubriendo los bloques temáticos que se pretenden tratar, respondiendo a uno o varios objetivos simultáneamente. Mientras que el orden de las preguntas responde a las técnicas más empleadas en la elaboración de cuestionario: técnicas de dispersión, de concentración y de reserva.



La redacción de las preguntas atiende a las orientaciones que diferentes autores como Sierra (1991) y Bugeda (1974) citados por García et al., (2001): se han elaborado con el propósito de lograr la máxima comprensión de la información solicitada para así obtener las respuestas de una forma precisa. La secuencia de preguntas no mantiene una correspondencia exacta con el orden en que aparecen los objetivos debido a las diferentes exigencias propias de cada formato.

En cuanto a su estructura, el cuestionario que forma parte de esta investigación, está organizado en cuatro bloques. Cada bloque se inicia con un enunciado a través del que se ofrece información sobre la naturaleza de las preguntas que lo componen. Estas divisiones mantienen un carácter lineal en cuanto a la historia formativa de los encuestados con el fin de facilitar la comprensión de las preguntas y de las posibles respuestas. En la presentación del cuestionario se explica brevemente el objetivo principal de la investigación y se garantiza el anonimato, así como la confidencialidad del tratamiento de los resultados. Por otra parte se tuvo especial cuidado en el diseño del documento, intentando que fuera lo más atractivo posible. Seguidamente describiremos cada uno de los bloques del cuestionario:

#### *I. Características sociológicas, culturales y musicales del alumnado de Grado en Educación Primaria.*

En este primer bloque las preguntas están encaminadas a conocer los factores internos y externos que podrían haber tenido alguna influencia en la predisposición al disfrute o a la práctica de manifestaciones culturales, artísticas y musicales (Objetivo 1). Como ya se ha expresado en el marco teórico de esta investigación, para comprender el lenguaje musical desde el punto de vista individual, deben establecerse unas determinadas condiciones sociales (Green, 2009). Las costumbres de escucha, la asistencia a determinados actos relacionados con la música y la opinión familiar que se tiene de ella como forma de expresión y de comunicación, son elementos que se tuvieron en cuenta en la elaboración de las preguntas que conforman este bloque.

#### *II. Cultura musical adquirida durante la formación general.*

Las preguntas se centran, en este apartado, en la forma en que adquirieron los conocimientos musicales en su paso por el sistema educativo general. Para realizar este

bloque nos basamos en la percepción que tiene el alumnado en el momento actual sobre la asignatura de música cursada en sus anteriores estudios generales, así como en la permanencia de conocimientos, habilidades y criterios de apreciación musical.

Debido a que la edad promedio del alumnado matriculado en tercer curso de Grado en Educación Primaria oscila entre los 20 y 22 años, dato que será corroborado en esta investigación, supusimos que sus estudios de Primaria, Secundaria y Bachillerato estuvieron enmarcados en los planes de estudios de la LOGSE y la LOE en sus diferentes niveles y, por tanto, la mayoría recibió algún tipo de formación musical obligatoria. Los ítems de este apartado fueron elaborados teniendo en cuenta los contenidos recogidos en el currículo oficial de dichas leyes (Objetivos: 2, 3 y 4).

### *III. La música en la formación inicial del futuro docente generalista de Educación Primaria.*

Este apartado constituye el núcleo del cuestionario y se subdivide en dos partes: la primera trata sobre los conocimientos previos a su formación musical en la carrera (Objetivo 4); en la segunda parte se indaga sobre los conocimientos adquiridos durante su paso por la asignatura Didáctica de la Expresión Musical. (Objetivos 5 y 6).

Para la realización de la primera parte las preguntas fueron elaboradas atendiendo a lo establecido en el currículo de las enseñanzas obligatorias vigentes en su momento (LOGSE), por lo que todas hacen referencia a contenidos reales que debían ser adquiridos por todo el alumnado. Teniendo en cuenta que dicho currículo se orienta bajo una óptica constructivista donde se persigue el aprendizaje significativo, las preguntas se enfocan indirectamente hacia aquellos conocimientos que deberían perdurar en el estudiantado.

### *IV. Expectativas del alumnado de Grado en Educación Primaria.*

El último bloque consta de una serie de preguntas que exploran las opiniones de los alumnos y las alumnas sobre la calidad de su propio conocimiento musical, tanto desde el enfoque teórico como práctico. También se investiga cuáles son las carencias más importantes que presenta el alumnado en cuanto a su capacidad e idoneidad para

afrontar su futuro trabajo como docente empleando los recursos didácticos que ofrece la expresión musical. Al final del cuestionario se recogen opiniones sobre la forma en que se podría completar la formación profesional una vez terminados sus estudios de Grado en Educación Primaria.

Para elaborar las preguntas se tuvo en cuenta que la materia se temporaliza en un cuatrimestre —o un semestre, dependiendo de la denominación temporal que establece cada centro—. En este caso, la indagación está encaminada a reunir una serie de datos que serán útiles para rediseñar la guía docente de la materia en cuanto a sus objetivos, sus contenidos y sus criterios evaluación, así como las metodologías a aplicar (Objetivos 5, 6 y 7).

#### *4.4.1.4. Validación del cuestionario.*

Una vez que el cuestionario adquirió una fisionomía aceptable desde el punto de vista formal y conceptual, se procedió a la validación de sus contenidos por un grupo de expertos formado por cinco profesores de reconocida trayectoria profesional; cuatro de ellos vinculados directamente a la formación en expresión musical. Para llevar a cabo este proceso, luego de haber constituido un grupo de expertos, se empleó un cuestionario en el cual se expusieron los objetivos de la investigación y se solicitó a cada uno de los jueces que contestara una serie de preguntas referentes a tres parámetros:

- **Univocidad:** Nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo.
- **Pertinencia:** Adecuación, idoneidad y relación del ítem con el objeto de estudio. Es decir, si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio.
- **Importancia:** Peso específico del ítem en el conjunto del instrumento una vez que el mismo es pertinente.

Las orientaciones y correcciones aportadas por los expertos abarcaron diferentes aspectos: tuvieron mayor incidencia los relacionados con la claridad de algunas preguntas, puesto que ello podría incidir en su comprensión y repercutir en la

fiabilidad de los datos. Otro de los campos a tratar, y donde coincidieron dos de los correctores, se refirió a las dimensiones del cuestionario ya que según su opinión resultaba largo y esto podría poner en peligro su objetividad al provocar cansancio entre el alumnado.

Para proceder a analizar las propuestas de mejora indicadas se realizó un cuadro comparativo donde se pudo constatar las coincidencias existentes en los planteamientos y, de esa forma, llevar a cabo una revisión en profundidad. Uno de los criterios que más incidencia tuvo en la toma de decisiones fue precisamente la constatación de los errores detectados (Figura 4.3). En el siguiente cuadro (Figura 4.4), a modo de ejemplo, aparecen algunas preguntas que fueron motivo de mención por más de uno de los expertos:

General	Pregunta 3	Pregunta 10	Pregunta 12	Pregunta 13	Pregunta 25a
Muy largo	“Me parece confusa la diferencia entre semiurbana y urbana periferia”.	“Eliminar 10 por estar relacionada con 11”.	“No es relevante”.	“Reducir a cultural, musical y social”.	“Unir lectura, dictado y escritura en Lenguaje musical / Unir audiciones comentadas y audiciones con musicograma ...”
Muy largo	“Poden contestar máis dunha alternativa, a procedencia do pai e da nai poden ser diferentes...”	“Cambiar bastantes - muchos por la mayoría-todos”	“Cambiar a alternativa de resposta: Poucos, a maóira , todos”.	“Quitar benéficas. Cambiar orden”.	“... ¿sólo gallegas? Este es un tema de repertorio (que por cierto sólo se contempla en el 34)”.

Figura 4.4. Ejemplo de las orientaciones recibidas para la mejora de algunos ítems.

Otras sugerencias fueron revisadas individualmente al no coincidir en ellas dos o más expertos, lo que en gran medida fue beneficioso para extender los diferentes puntos de vista sobre otras temáticas que contemplaban, sobre todo, cuestiones técnicas y formales. La gran mayoría de estas observaciones fueron altamente útiles en la revisión del cuestionario y contribuyeron a que su versión definitiva tuviera un mayor grado de precisión en las preguntas y, por tanto, se logró una mejora general del instrumento. Por otra parte, atendiendo a las críticas sobre la amplitud del mismo, se

decidió unificar algunos ítems que dilataban su temática y, de esta forma, el instrumento adquirió más atractivo y operatividad reduciéndose el número de preguntas.

Como paso previo a la aplicación final del cuestionario se llevó a cabo un estudio piloto con un reducido número de alumnos y alumnas de 3º curso de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña, con el fin de validar su efectividad. A partir de los datos que arrojó la realización de esta prueba, se detectaron algunos problemas en la comprensión de ciertos ítems y fueron subsanados en una posterior revisión del cuestionario.

#### 4.4.1.5. Aplicación del cuestionario.

Una vez obtenida la aprobación de la versión definitiva se procedió a realizar los contactos pertinentes con los profesores y las profesoras de las distintas facultades para confeccionar un calendario de aplicación del cuestionario. Esta diligencia contó con una buena aceptación por parte del profesorado y de cada uno de los centros, lo que permitió en gran medida que esta fase de la investigación se llevara a cabo de forma satisfactoria.

En la Figura 4.5, se expone el calendario de aplicación de los cuestionarios que se efectuó en el curso 2012-2013. Cabe comentar que se persiguió en todo momento la posibilidad de realizarlos en una franja de tiempo reducida, y se logró aplicarlos en un intervalo temporal de quince días.

Facultad	Universidad/ Campus	Aplicación: lugar/fecha/hora
Facultade de Ciencias da Educación	Universidade da Coruña Campus de Elviña	Aula 0/4: miércoles 24 de abril. 12.00 h. Aula 0/3: jueves 25 de abril. 9.00 h.
Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte	Universidade de Vigo, Campus de Pontevedra	Aula de Música: jueves 25 de abril. 12.00 h.
Facultade de Ciencias da Educación	Universidade de Vigo, Campus de Ourense	Salón de actos: lunes 29 de abril. 12.00 h.
Facultade de Ciencias da Educación	Universidade de Santiago de Compostela, Campus Norte	Aula 13: lunes 6 de mayo. 19.30 h. Aula de Música: miércoles 8 de mayo. 10.30 h.
Facultade de Formación do Profesorado	Universidade de Santiago de Compostela, Campus de Lugo	Aula de Música: lunes 6 de mayo 10.15 h. Aula de Música: martes: 7 de mayo 10.15 h.

Figura 4.5. Calendario de aplicación de los cuestionarios.

#### 4.4.1.6. *Fiabilidad y validez del instrumento.*

En la Tabla 4.1, aparece reflejado el resultado de la recogida de cuestionarios donde se comparará la totalidad de la población —tomando como fuente el alumnado matriculado— con el número de cuestionarios contestados, lo que constituye la muestra.

Tabla 4.1. Porcentaje de los cuestionarios recogidos en relación con la población.

Universidad/Campus	Población	Muestra	Porcentaje
Universidade da Coruña Campus de Elviña	106	76	81,7%
Universidade de Vigo, Campus de Pontevedra	81	20	24,7%
Universidade de Vigo, Campus de Ourense	74	30	40,5%
Universidade de Santiago de Compostela, Campus Norte	175	105	61,7%
Universidade de Santiago de Compostela, Campus de Lugo	80	63	78,8%
Total	<b>516</b>	<b>302</b>	<b>58,52%</b>

Teniendo en cuenta que la participación del alumnado en la contestación de los cuestionarios era voluntaria es posible justificar que no fuera total. Otro aspecto que provocó la relativamente baja respuesta en la cumplimentación de este instrumento de recogida de datos fue la elección de la fecha de aplicación, ya que cada centro, al establecer su propio calendario de evaluación, presentaba una realidad diferente y, en algunos casos la aplicación del cuestionario coincidió con los exámenes de la materia. Es importante aclarar, por otra parte, que las cifras correspondientes al alumnado matriculado, podría no corresponder con el que está cursando la materia realmente, ya sea por motivos personales o debido a la movilidad entre las universidades (Erasmus o SICUE).

Para estimar la fiabilidad del cuestionario se ha empleado el índice de consistencia interna alfa de Cronbach, ya que como señalan McMillan y Schumacher (2005) este indicador es, sin duda, el más utilizado para evaluar la consistencia interna de los ítems. Además, permite identificar y eliminar de la escala aquellos ítems que contribuyan poco, o que no contribuyan en absoluto, con la consistencia interna global del cuestionario.

Teniendo en cuenta que el nivel de consistencia interna mediante alfa de Cronbach es de 0,982, y dado que los valores obtenidos no son en ningún caso menores de 0,70 (McMillan y Schumacher, 2005), se ha considerado que el instrumento posee un correcto nivel de fiabilidad.

#### 4.4.2. Enfoque cualitativo.

La investigación cualitativa es empleada por las ciencias sociales y su objetivo es explorar las relaciones sociales para describir su realidad. Este tipo de investigación se basa en la observación de pequeños grupos de población y trata de obtener un entendimiento en profundidad. Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, e interpretan los fenómenos a partir de los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa emplea los textos como soporte de trabajo. Tanto las entrevistas como las observaciones producen la información que es llevada al texto para ser interpretada (Flick, 2004).

El significado del término *metodología* representa, según Taylor y Bogdan (1992), la manera de enfocar y buscar respuesta a los problemas que, en las ciencias sociales, son aplicadas al modo de llevar a cabo una investigación. Estos autores describen las dos perspectivas teóricas que prevalecen en las investigaciones sociales: Por un lado los positivistas, que tienen su origen en las teorías de las ciencias sociales de finales del siglo XIX y principios del XX, y tienen como objetivo buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales sin contar con la subjetividad individual. La otra perspectiva es la fenomenológica, que pretende comprender los fenómenos sociales a través del punto de vista del propio actor. Dentro de la fenomenología, Taylor y Bogdan (1992) distinguen dos enfoques teóricos: el *interaccionalismo simbólico* y la *etnometodología*. El primero destaca la importancia de los significados sociales, y el

segundo, al no tratar sobre los métodos de investigaciones se centra en el objeto de estudio.

La metodología cualitativa plantea la forma de recoger y analizar datos a partir de las palabras y el comportamiento de las personas. La relevancia de este tipo de investigación radica en su adecuación para el “estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (Flick 2004, p. 15). Su objetivo es la descripción de las cualidades de un fenómeno y no mide en qué grado una cualidad participa en un acontecimiento, sino que intenta buscar tantas cualidades como sea posible.

Le Compte (1995, p.1), entiende la investigación cualitativa como "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos". Para la autora la mayor parte de los estudios cualitativos están condicionados por el entorno de los hechos, y centran la investigación en los contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La calidad, según Le Compte (1995:1) significa “lo real, más que lo abstracto: lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado”.

La teoría y la metodología de la investigación cualitativa cuenta con la fenomenología como concepto clave al estar vinculada a gran parte del pensamiento teórico de las ciencias sociales. En este sentido, Taylor y Bogdan, (1992, p. 23) afirman: “La perspectiva fenomenológica es esencial para nuestra concepción de la investigación cualitativa. De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado”.

Para Rodríguez et al. (1996), la complejidad que caracteriza a los estudios cualitativos exige que el diseño de la investigación sea flexible puesto que debe estar dispuesto a adaptarse en cada momento a los cambios que puedan ocurrir en el



transcurso del trabajo. El enfoque cualitativo, según Janesick (citado en Rodríguez et al., 1996, p. 91) aduce las siguientes características:

- a. Es holístico, al abordarse con una visión amplia.
- b. Se centra en un sistema.
- c. Hace referencia a lo personal.
- d. Su interés se enfoca a la comprensión de un escenario social concreto.
- e. Exige la permanencia del investigador en el lugar de estudio durante largo tiempo.
- f. Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo.
- g. Supone que el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario.
- h. Requiere que el investigador sea el instrumento de investigación.
- i. Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética.
- j. Describe las preferencias ideológicas del investigador.
- k. Requiere el análisis conjunto de datos.

#### 4.4.2.1. Fases de la investigación cualitativa.

Debido a la complejidad de los sujetos, y a que es necesario contar con la subjetividad inherente en las observaciones por parte del investigador, éstas no son objetivas (Rodríguez et al., 1996). Por tanto, la investigación cualitativa ha adoptado métodos que le permite registrar y organizar los datos obtenidos, aunque los investigadores que actúan bajo esta perspectiva no contemplan un único esquema. A pesar de esto, los autores citados proponen una aproximación a lo que llaman *proceso de investigación cualitativa* y que dividen en cuatro momentos: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

El proceso que debe atravesar la investigación cualitativa está determinado por los requerimientos que establece el rigor de un trabajo científico. Si bien la naturaleza

de este enfoque está basada en la obtención de datos a partir de la exteriorización subjetiva de las vivencias y de las creencias de los sujetos estudiados, es posible estructurar de manera aproximada un eje que dote a la investigación de una dirección sistemática (Rodríguez et al. 1996). Aunque según los autores existen diversos modelos, es posible plantear una configuración de tipo general de las fases de la investigación cualitativa (Figura 4.6).

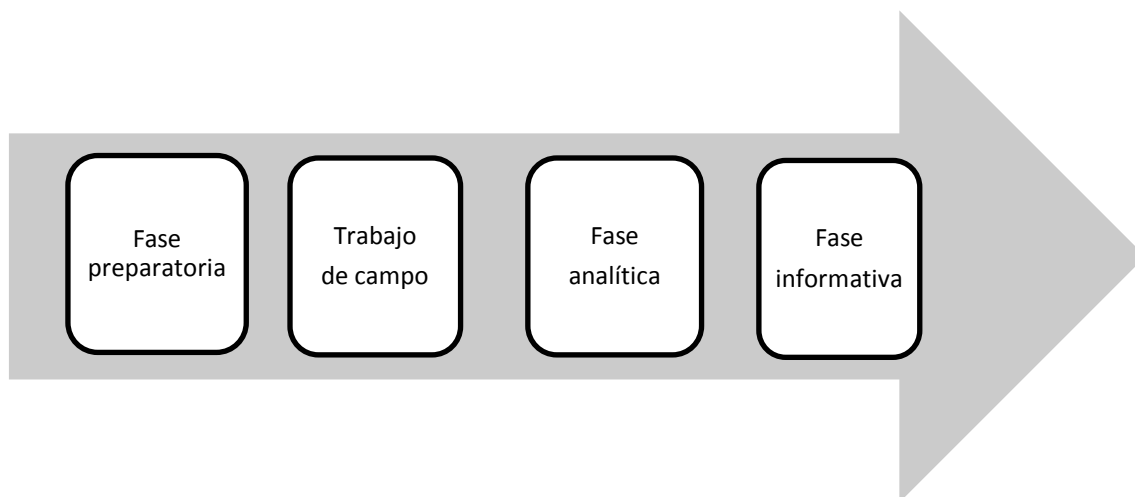


Figura 4.6. Fases de la investigación cualitativa (Rodríguez et al. 1996, p. 63).

Siguiendo a los autores citados, cada una de estas fases proporciona resultados o productos que constituyen la armazón final del trabajo. Cada fase, además, se articula en etapas. La fase preparatoria consta de dos etapas: la primera, abarca la reflexión del investigador en cuanto a su propia experiencia y posicionamientos éticos e ideológicos, lo que conllevará al establecimiento del estado de la cuestión de una forma general y al posicionamiento paradigmático del trabajo (Rodríguez et al., 1996). Una segunda etapa, dentro de esta primera fase, es el diseño de la investigación en el que se tomarán las decisiones sobre los aspectos que articularán todo el proceso posterior.

La fase correspondiente al trabajo de campo consta también de dos etapas: en primer lugar, la fase de acceso al campo, donde son elegidos los informantes que puedan aportar datos interesantes desde el punto de vista de los propósitos de la investigación. Los criterios para esta selección son clasificados por Patton (citado en Rodríguez et al., 1996), de la siguiente forma (Figura 4.7):

Muestreo de casos extremos	Muestreo intensivo	Muestreo por máxima variedad	Muestreo de caso crítico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de los participantes atendiendo al interés que tienen sus características en relación con el propósito del estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de los participantes teniendo en cuenta su condición de expertos sobre determinados aspectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de una muestra heterogénea para obtener descripciones de alta calidad y patrones significativos de aspectos comunes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de ejemplos a partir de su significación crítica que puedan ser generalizadas a otras situaciones.</li> </ul>

Figura 4.7. Selección de los participantes (Paton 1990, citado en Rodríguez et al., 1996)

La otra etapa que forma parte del trabajo de campo es la recogida de los datos, en la que el investigador continuará rediseñando el trabajo al tomar decisiones sobre la aplicación de las técnicas que se emplearán. En este punto, Rodríguez, et al. (1996), recomiendan el aseguramiento del rigor del trabajo a través de los criterios de *suficiencia*, refiriéndose a la saturación de la información como límite de la consecución de los datos necesarios y, por otro lado, la *adecuación*, a la que definen como “la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio” (p.75).

La fase analítica se ha separado del trabajo de campo en un intento de clarificar su cometido en la investigación, pero esta condición no significa que en la práctica se lleve a cabo una vez concluido el trabajo de campo. Muy al contrario, Rodríguez, et al. (1996), hacen mención de la necesidad de comenzar el proceso analítico antes de abandonar el escenario.

Como forma de sistematizar esta fase, Rodríguez et al. (1996) indican una serie de *tareas* básicas que emergen de los diversos procedimientos propios de la investigación cualitativa, como elementos que pueden garantizar el rigor científico exigido. Estas operaciones son:

- a. La reducción de los datos.
- b. La disposición y transformación de los datos.
- c. La obtención de los resultados y la verificación de las conclusiones.

La fase informativa es el momento asignado para la culminación del proceso de la investigación cualitativa. Aquí se realiza el informe que recogerá los resultados del análisis y se buscará su difusión como manera de aportar información sobre los temas que se han investigado en el transcurso del trabajo.

Como se ha podido observar en la descripción de las fases de la investigación, no es posible mantener una linealidad cronológica ya que todos los elementos que intervienen en el proceso de la investigación interactúan en diferentes direcciones y, en consecuencia, se pueden ir modificando (Flick, 2004).

En los siguientes apartados se expondrá la forma en que, siguiendo las anteriores orientaciones teóricas, se fue desarrollando esta investigación, siempre teniendo en cuenta la flexibilidad temporal de los pasos de las investigaciones cualitativas.

#### *4.4.2.2. Instrumento de recogida de datos: la entrevista*

Entre los instrumentos de recogida de datos propios de la investigación cualitativa se opta por la entrevista, debido a que constituye un medio que es valorado positivamente por los investigadores contemporáneos. “Las entrevistas cualitativas se emplean actualmente cada vez más en las ciencias sociales como método de investigación por derecho propio” (Kvale, 2011, p. 29).

Taylor y Bogdan (1992) establecen una diferencia muy clara entre dos tipos de entrevistas. Estas diferencias las definen a través del papel del entrevistador y de la estructura de la entrevista. En la entrevista estructurada “el entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas”. Mientras que en la entrevista en profundidad, al seguir un modelo de conversación, “el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (p. 101).

Además de las anteriores definiciones, diversos autores contemplan también la denominada entrevista semiestructurada que, mediante una guía de entrevista, permitirá que no dejen de abordarse cuestiones fundamentales, ya sea por olvido o por el curso

que vayan tomando las intervenciones. Siguiendo a Flick (2004), el entrevistador decide durante la entrevista el orden secuencial de las preguntas o, en algunos casos, puede suprimir alguna pregunta que ya haya sido contestada anteriormente.

La entrevista cualitativa en profundidad consta de tres tipos que se relacionan entre sí. Según Taylor y Bogdan (1992), en primer lugar tenemos la *historia de vida* o autobiografía sociológica, en la que se trata, por parte del investigador, de capturar los aspectos más importantes de la vida de una persona y los puntos de vista del entrevistado en relación con su experiencia. El segundo tipo lo constituyen aquellas entrevistas que se enfocan al aprendizaje de elementos que no se pueden observar directamente, los entrevistados pasan a ser informantes. Un tercer tipo pretende ampliar el ámbito en cuanto a los escenarios, situaciones o personas. Son entrevistas que emplean para su estudio con un mayor número de personas en relativamente poco tiempo.

Por su parte, Kvale (2011) afirma que la naturaleza abierta de las entrevistas constituye su característica más sobresaliente, por lo que no existen modelos estándares para llevar a cabo investigaciones en las que se emplee este instrumento. Sin embargo distingue siete etapas de la investigación en la que interviene entrevistas:

1. Organización temática.
2. Diseño.
3. Realización de la entrevista.
4. Transcripción.
5. Análisis.
6. Verificación.
7. Informe.

La segunda etapa de esta relación será el tema a tratar en el siguiente apartado, donde se describirá el proceso de diseño y elaboración de la entrevista, teniendo presente que esta técnica se caracteriza por una serie de factores entre los cuales su carácter explícito es el más determinante.

#### 4.4.2.3. *Elaboración de las entrevistas.*

Con el fin de obtener datos que pudieran ser contrastados con los resultados obtenidos a partir de la investigación cuantitativa, se decidió incluir la entrevista, que dentro del enfoque cualitativo de investigación, fue considerada fundamental para obtener una visión amplia sobre los factores que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento del futuro profesorado en la materia relacionada con la expresión musical.

La entrevista está dirigida a profesores o profesoras que imparten la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en diferentes facultades de las universidades de la Comunidad Autónoma de Galicia. Específicamente se optó por escoger dos campus entre los que hubiera la diferencia de ofertar o no la mención relacionada con la Expresión Musical.

Partiendo de los objetivos centrales de la investigación, específicamente el que pretende *analizar el conjunto de contenidos y prácticas que conforman el área de expresión musical de Grado en Educación Primaria, desde el punto de vista de su efectividad en los objetivos que se plantean* (objetivo 5), se derivaron los que servirían como eje conductor en la elaboración de la entrevista. Debido a las características del instrumento de obtención de datos y a su orientación a investigar en profundidad los diferentes aspectos que conforman la figura del profesorado se pretendió:

- a. Conocer los elementos que formaron parte en su formación profesional y la percepción que tienen sobre su trabajo docente.
- b. Recoger sus opiniones sobre cómo se imparten las materias musicales en la educación primaria.
- c. Conocer, desde su perspectiva, el desarrollo de la materia Didáctica de la Expresión Musical en los estudios de Grado en Educación Primaria.
- d. Indagar sobre sus valoraciones en cuanto al nivel de conocimientos previos que presenta el alumnado y los conocimientos adquiridos a través de la materia.

- e. Conocer cómo organiza y desarrolla sus clases durante el cuatrimestre.
- f. Recoger sus puntos de vista en relación con las dificultades que pueden aparecer en su labor docente.
- g. Saber cuáles son sus propuestas para optimizar la calidad de la enseñanza de la materia.

La entrevista fue diseñada en un formato de cuatro apartados o bloques en los que se intentó abarcar un amplio espectro de temas que confluyen en la percepción por parte del profesorado de Didáctica de la Expresión Musical sobre la realidad existente en el proceso de formación inicial de los maestros y las maestras de Educación Primaria.

Respondiendo a la clasificación propuesta por Rodríguez et al., (1996) se optó, en este trabajo, por la modalidad de entrevista *semiestructurada en profundidad*. Consecuentemente con el planteamiento relativo a la necesidad de realizar una guía de entrevista para garantizar que los temas nucleares fueran priorizados (Taylor y Bogdan, 1992), se tuvo especial cuidado en que la sección central (bloques II y III) tuviera una dirección temática vinculada a los correspondientes bloques que forman parte del cuestionario.

Entre varias indicaciones y recomendaciones en cuanto a la estrategia del esbozo y la posterior confección de la entrevista, Rodríguez et al. (1996), proponen que se comience hablando de asuntos intrascendentes para establecer un clima de confianza. Otro elemento diferenciador es que se debe procurar que el entrevistado se exprese en su propio lenguaje. En este tipo de entrevista las preguntas deben estimular que la información sea detallada.

Considerando las anteriores recomendaciones, se procedió a elaborar una guía que aparte de contener una secuenciación conceptual ascendente en complejidad, intentó contemplar las instrucciones de los autores en relación con que los tipos de preguntas fueran los más adecuados en cada momento. Concretamente, el guion de entrevista presentaba la siguiente secuencia:

*I. Trayectoria personal y profesional:*

El primer bloque tuvo como propósito obtener una serie de datos sobre la forma en que el profesorado obtuvo su conocimiento musical desde el inicio de su vida, así como su formación como docente y la percepción que tiene en la actualidad acerca de su función en la formación de maestras y maestros.

En el comienzo de la entrevista se indaga sobre la presencia de la música en el entorno familiar, dado que se consideró ese aspecto como el germen motivador del proceso de formación en una rama tan específica como lo es la expresión musical. También aparece una pregunta que se refiere a los primeros contactos con la práctica de esta manifestación artística al considerar que constituye uno de los momentos más importantes en el posterior desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos que comprenderán la suma de los niveles que son imprescindibles en la formación de los músicos. La inclusión de preguntas relacionadas con los primeros años de estudios responde a la necesidad de conocer la solidez del proceso de estructuración del conocimiento de los contenidos del profesorado que imparte la materia (Shulman, 2005).

Al final de este bloque, y siguiendo las pautas sobre la progresión en cuanto a la complejidad y profundidad de los asuntos a tratar (Rodríguez et al. 1996), se realizan algunas preguntas relacionadas con las posibles problemáticas que tiene que afrontar el profesorado universitario para poder llevar a cabo su función docente paralelamente a la tarea investigativa y a la artística.

*II. Características de la educación musical en Primaria.*

Coincidiendo con los objetivos 3 y 4 de la investigación, en este bloque, se aborda la temática del funcionamiento de la enseñanza musical en Educación Primaria, esta vez desde la perspectiva del profesorado.

Para comenzar, se solicita la opinión de las personas entrevistadas —desde un punto de vista general—, sobre la idoneidad de la presencia de la educación musical en el contexto de la enseñanza general, especialmente en Primaria, con la finalidad de conocer la solidez de las bases que la sustentan. Estas primeras preguntas sirven como



introducción al núcleo del bloque que se centrará en las cualidades de los objetivos y contenidos presentes en el currículo de Educación Primaria, a través de la óptica de los formadores y las formadoras de futuros maestros y maestras. La calidad de la educación musical en Primaria, independientemente de las intenciones del currículo, podría determinar en alguna medida la situación que presenta el alumnado de Grado en Educación Primaria en relación con sus conocimientos previos al comenzar los estudios de Didáctica de la Expresión Musical.

### *III. Formación de futuros profesores.*

Llegados a este punto las preguntas se dirigen a las características que presenta la materia en el contexto de la Educación Primaria desde la óptica de los profesores y las profesoras entrevistadas. Tal y como proponen Rodríguez et al. (1996), una breve explicación precede a los contenidos a tratar: en este caso se dan a conocer los fines que se persiguen con el conjunto de preguntas y se menciona el tema principal que se centrará en cómo se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje en el área de expresión musical en la titulación de Grado en Educación Primaria.

Las tres primeras preguntas se dirigen al nivel de conocimientos que presenta el alumnado al comenzar la materia. También se indaga sobre la actitud hacia la asignatura y la opinión del entrevistado o la entrevistada sobre la valoración que pudiera tener el alumnado sobre la asignatura. Otro conjunto de preguntas se enfocan a la manera en que se lleva a cabo la organización docente de la materia en cuanto a los objetivos, los contenidos, las metodologías empleadas, y cómo se lleva a cabo la evaluación.

Las preguntas que aparecen a continuación aluden a las valoraciones personales sobre la función docente en relación con su actividad investigativa, así como su percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de reflexiones sobre las dificultades encontradas desde su experiencia docente. Para terminar este apartado, las dos últimas preguntas solicitan su opinión sobre el desarrollo de las prácticas y el Trabajo de Fin de Grado.

#### *IV. Valoraciones y propuestas.*

Esta última sección comienza con la siguiente explicación: *En este apartado se recogerán opiniones generales sobre la situación actual de la enseñanza musical en la formación del futuro profesorado y las propuestas de mejora que deberían propiciarse*, buscando, ya en este punto de complejidad y confianza, las concepciones y las opiniones más comprometidas del conjunto de temas tratados en la entrevista.

Aquí se intenta reflexionar sobre los cambios en la perspectiva educativa oficial que han afectado tanto a la formación del profesorado como al peso de la presencia de la educación musical en la enseñanza general y, en particular, en la Educación Primaria. En esta etapa las preguntas se dirigen directamente a los aspectos fundamentales que pueden incidir en la calidad de la formación musical del futuro profesorado, propiciando un enfoque crítico por parte de las personas entrevistadas.

##### *4.4.2.4. Validación de las entrevistas.*

Antes de considerarse definitiva, la guía de la entrevista fue revisada por una comisión de expertos que valoraron tanto su contenido global como la calidad técnica de las preguntas. Con el propósito de obtener respuestas a los mismos aspectos se entregó a cada uno de ellos un documento en el que debían volcar sus valoraciones y sus recomendaciones. Estos aspectos fueron: univocidad, pertinencia e importancia. Las correcciones propuestas por los miembros de la comisión fueron tenidas en cuenta en los ajustes que tuvieron lugar antes de considerar una versión definitiva.

A partir de las anotaciones que se hicieron sobre las distintas preguntas y su posterior corrección, se perfiló el eje que guiaría su conformación final y se comenzó el proceso previo de selección de los escenarios donde se realizarían.

##### *4.4.2.5. Aplicación de las entrevistas.*

Ambas entrevistas se llevaron a cabo en el aula de música de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Universidad de A Coruña, en un ambiente tranquilo y afín con las temáticas que se trataron.

Siguiendo a Kvale (2011), en el establecimiento del escenario correspondiente a cada una de las entrevistas, antes de profundizar en los asuntos nucleares de la actividad, y con la finalidad de brindar confianza a las entrevistadas, se estableció un diálogo aparentemente ajeno a las entrevistas que versó sobre temas relacionados con el aula de música, las necesidades de espacio y la dotación de materiales específicos para la asignatura. Una vez que se encontró el momento propicio para comenzar, se explicó la finalidad y la forma en que se suceden los distintos bloques en correspondencia con la *introducción informativa* que propone Kvale (2011). Fue necesario pactar una temporalización que permitiera la articulación del tiempo total en sesiones de una duración entre 45 minutos y una hora para evitar el agotamiento. Estas pausas también coincidieron con la dimensión de los diferentes bloques, ya que se prefirió dejar cerrado cada uno de ellos.

En el transcurso de las entrevistas se siguieron las orientaciones de los autores y las autoras consultados. Especialmente se tuvieron en cuenta, por parte del entrevistador, una serie de aspectos expresados por Simons, (2011) en relación con la actuación durante la entrevista: escuchar activamente; no interrumpir las respuestas; no permitir que el entrevistado tome el dominio de la actividad con el fin de mantener el hilo central de la investigación; así como encajar de forma adecuada las *segundas preguntas*.

Sobre este último aspecto es necesario mencionar la dificultad encontrada en la aplicación de dicha técnica, debido a que “el arte de plantear segundas preguntas difícilmente se puede preparar por adelantado, ya que requiere profundizar de forma flexible en las respuestas de los sujetos en el momento, considerando las preguntas de investigación de la entrevista” (Kvale. 2011, p. 92).

Para dar una solución a la tensión que pudiera generarse al finalizar las entrevistas (Kvale, 2011), se condujo la conversación a algunos de los puntos de interés más importantes de las intervenciones de las profesoras entrevistadas. Con este recurso se pretendió una valoración positiva del proceso de realización de la entrevista en cuanto a su aspecto enriquecedor.

#### 4.4.2.6. Criterios de rigor metodológico.

El establecimiento de la validez de una investigación cualitativa no pretende determinar si los resultados obtenidos son una representación fiel de la realidad para de esa forma avalar la calidad del trabajo. Lo que sí permite es que no ocurran errores o confusiones sobre la interpretación de los datos (Gibbs, 2012).

Según Kvale (2011), la validez de una entrevista consiste en que el propósito de la investigación se vea correspondido por la efectividad del instrumento, en cuanto a la manera en que los datos conseguidos aporten lo que realmente se pretende. “La validez se refiere al grado en que un método investiga lo que se pretende que investigue...Con esta concepción abierta de la validez, la investigación cualitativa puede llevar, en principio, a un conocimiento científico válido” (p. 158).

Flick (2004), argumenta que el problema en la apreciación de la validez es cómo establecer un nexo entre lo que se investiga y la interpretación de quien investiga. Y propone los siguientes preceptos (p. 239):

1. La validez del conocimiento no se puede evaluar con certeza. Los supuestos sólo se pueden juzgar por su plausibilidad y credibilidad.
2. Los fenómenos existen también con independencia de nuestras afirmaciones acerca de ellos. Nuestros supuestos sobre ellos sólo pueden aproximarse más o menos a estos fenómenos.
3. La realidad se hace accesible a través de las (diferentes) perspectivas sobre los fenómenos. La investigación pretende presentar la realidad, no reproducirla.

Por otra parte la fiabilidad, que también se ha denominado por algunos autores como *credibilidad*, no puede ser entendida en el campo de la investigación cualitativa de la misma manera que en la cuantitativa. En el caso de los resultados obtenidos con la entrevista el concepto de fiabilidad o credibilidad, es entendido como sigue:

“...se refiere a la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de la investigación; suele ser abordada en relación con la cuestión de si su hallazgo

es reproducible en otros momentos y por otros investigadores. Esto se relaciona con la cuestión de si los sujetos de entrevista cambiarán sus repuestas durante una entrevista y si darán distintas respuestas a entrevistadores diferentes” (Kvale, 2011, p.157).

También entra en el concepto de fiabilidad, en este contexto, la posibilidad de que diferentes investigadores efectúen las transcripciones y los análisis con resultados parecidos.

Como paso posterior al análisis de los datos se aplicaron los conceptos tratados en este apartado para determinar la validez se procedió a lo que denomina Gibbs (2012) *validación del entrevistado*. Para comprobar que las transcripciones y los análisis se podrían considerar válidos, se envió a las personas entrevistadas una copia de cada uno de los documentos. En el envío se solicitó que si se detectaba algún error en el texto o en la interpretación de los datos existía la posibilidad de subsanarlos. Según Gibbs (2012, p. 128), podrían producirse las siguientes situaciones:

- Han cambiado de opinión.
- Han recordado mal.
- Ha habido una interpretación inadecuada en la transcripción.
- Los acontecimientos que han tenido lugar después han alterado la situación, de manera que no pueden decir eso en público ahora.
- No querían haber dicho eso en público ya de entrada.
- Se sienten presionados por los iguales o figuras de autoridad para cambiar sus opiniones. Les da vergüenza ahora haber dicho eso.



---

# CAPÍTULO V

---

## ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

---





**CAPÍTULO V****ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.****5.1. Introducción.**

En este capítulo se expondrá el análisis y el resultado de los datos cuantitativos obtenidos tras la aplicación de un cuestionario al alumnado de la asignatura correspondiente al área de Expresión Musical de las tres universidades gallegas.

Para realizar el análisis se ha empleado el paquete de aplicaciones estadísticas SPSS, en el que una vez creada la matriz de datos y definidas las características de cada variable, se procedió a la introducción de los datos obtenidos en el cuestionario.

A partir de estos pasos previos se procedió al análisis propiamente dicho, donde se emplearon tablas de frecuencia y de porcentaje visualizadas, en ocasiones, a través de gráficos con el fin de facilitar su mejor comprensión.

Se hace necesario recordar aquí, que la asignatura relacionada con la expresión musical tiene, en cada una de las universidades, una denominación diferente: Didáctica de la expresión musical, en la Universidad de A Coruña; Expresión y lenguaje musical, en la Universidad de Vigo y Música en la Educación Primaria Universidad de Santiago de Compostela. Por ese motivo, al ser un punto de referencia al que se recurrirá frecuentemente, las tres denominaciones se concentrarán en un solo término común: Expresión Musical.

**5.2. Análisis y resultados.**

Una vez terminado el proceso de aplicación de los cuestionarios, el conjunto de éstos se sometió a su numeración y a su posterior codificación con la finalidad de poder identificar el origen de cada uno de ellos. De esta manera quedaron numerados, codificados y ordenados como se expone en la Figura 5.1. En esta tabla se reflejan las tres universidades gallegas, así como las facultades en las que se imparte la titulación relacionada con Grado en Educación Primaria y en las que, a su vez, está presente la asignatura correspondiente a la expresión musical con carácter obligatorio.

Centro	Grupo	Código	Intervalo	Cantidad
UDC	I	UDC I	1-36	36
UDC	II	UDC II	37-82	46
USC Santiago	I	USC/S I	83-139	57
USC Santiago	II	USC/S II	140-190	51
USC Lugo	I	USC/L I	191-235	45
USC Lugo	II	USC/L II	236-253	18
UVIGO Pontevedra	-	UVIGO/PO	254-272	19
UVIGO Ourense	-	UVIGO/OU	273-302	30
<b>TOTAL</b>				<b>302</b>

Figura 5.1. Numeración y codificación de los cuestionarios.

La estructura que soportará el análisis de los datos a partir de esta técnica de investigación cuantitativa estará fundamentada, en primer lugar, por los objetivos rectores iniciales de la investigación. Con el propósito de obtener un hilo conductor en el análisis de los datos cuantitativos se realizó la confección de un cuadro (Figura 5.2) en el que se reflejan, por un lado, los bloques temáticos del cuestionario mientras que, por otro, se establecen los subtemas identificados por los ítems correspondientes.

Temas	Subtemas	Preguntas
I. Características sociológicas, culturales y musicales del alumnado de Grado en Educación Primaria.	a. Características personales del alumnado.	(01-02)
	b. Contexto vital del núcleo familiar.	(03-07)
	c. Preferencias culturales y musicales del entorno.	(08-12)
	d. Perfil social, cultural y musical del alumnado.	(13-20)
II. Cultura musical adquirida durante su formación general.	a. La música en las instituciones de la educación general	(21-23)
	b. Conocimientos musicales adquiridos en la etapa.	(24-24)
III. La música en la formación inicial del futuro docente generalista de Educación Primaria.	a. Valoración de sus conocimientos musicales previos.	(25-25)
	b. Percepción sobre la asignatura relacionada con la Expresión Musical.	(26-26)
	c. Valoración de sus conocimientos actuales	(27-29)
	d. Prioridad que da a algunos aspectos de la expresión musical.	(30-30)
IV. Expectativas formativas del alumnado de Grado en Maestro en Educación Primaria.	a. La necesidad de una formación musical posterior.	(31-31)
	b. Propuestas para solventar las carencias.	(32-32)

Figura 5.2. Cuadro de análisis de los datos cuantitativos.

### 5.2.1. *Características sociológicas, culturales y musicales.*

En este bloque se responde a las interrogantes planteadas en la elaboración del cuestionario, donde se diseñaron las diferentes preguntas que podrían ofrecer informaciones significativas para la investigación. En este caso se corroborará de forma fiable a partir del análisis de las frecuencias y los porcentajes, los datos relativos a una serie de elementos que pueden estar vinculados, relativa o directamente, con la manera en que el alumnado se relaciona con la música. Aquí se contemplan las características personales, como la edad y el sexo, predominantes en la muestra del alumnado encuestado, así como el nivel académico de padres y madres, los intereses culturales y musicales de los familiares cercanos. Para cerrar este apartado, se busca información del perfil social, cultural y musical del propio alumnado.

Con todos estos datos que abarcan diferentes áreas de la vida familiar y personal se pretende describir el contexto que, de forma general, ha tenido y tiene una influencia directa en la construcción de sus gustos y sus preferencias musicales.

#### 5.2.1.1. *Características personales del alumnado.*

La edad predominante en la muestra del estudiantado de la asignatura relacionada con la Expresión Musical en las facultades de Ciencias de la Educación de las universidades gallegas en el momento de aplicar el cuestionario es la de 20 años (27,2%), seguida por la de 21 años (24,5%) y la de 22 años (12,6%); es a partir de estos márgenes donde comienza a decaer en el sentido ascendente o el descendente. Como se puede observar en el Gráfico 5.1, en toda su amplitud se abarca un gran ámbito que comprende edades desde los 19 hasta los 35 años.

La importancia que tienen estos datos en cuanto a la investigación está vinculada estrechamente a los criterios de elección de la muestra ya que, como se ha expresado antes, la mayoría del alumnado realizó sus estudios en el régimen general de enseñanza orientado por las normas educativas que contemplaban la música como asignatura obligatoria, como lo fueron la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español (1990) y la Ley Orgánica de Educación (2006).

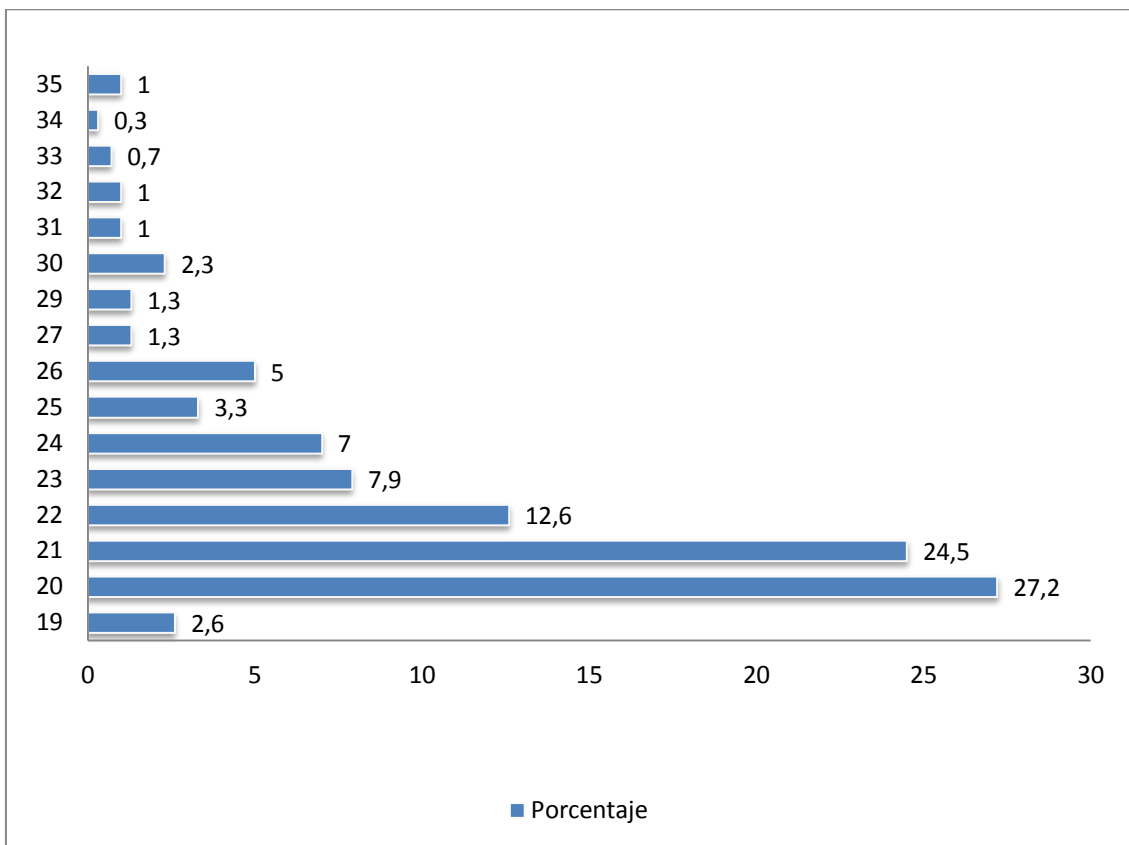


Gráfico 5.1. Edad del alumnado participante en el estudio.

En cuanto al sexo, es posible distinguir la superioridad numérica de las mujeres en relación con los hombres (Gráfico 5.2).

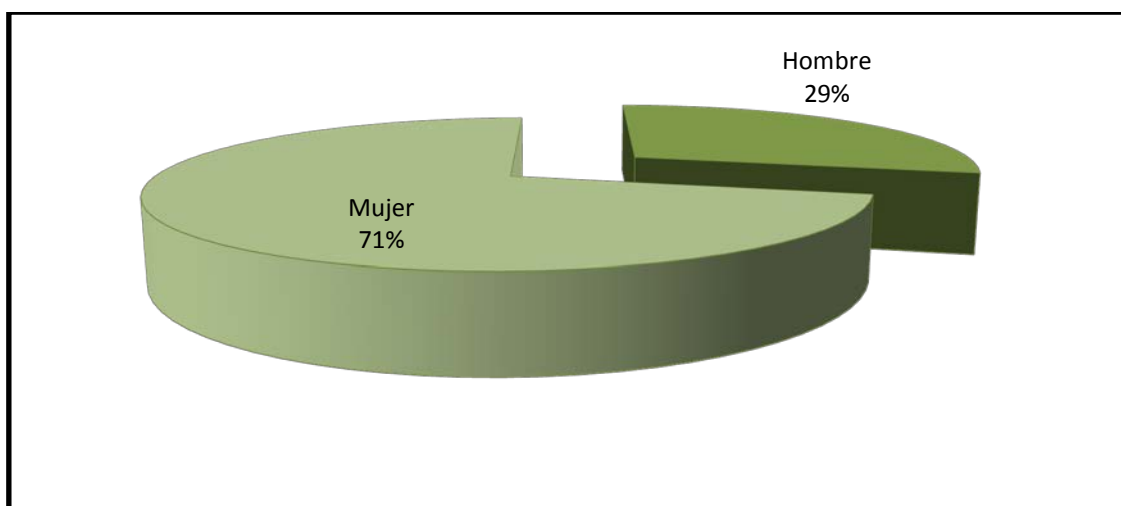


Gráfico 5.2. Relación del género en la muestra.

La gran diferencia entre la supremacía femenina sobre la masculina en las aulas, un 71% de mujeres frente a un 29% de hombres, de Grado en Educación Primaria y en Educación Infantil ha sido motivo de varios estudios. Uno de ellos analiza este hecho desde la óptica vocacional, teniendo en consideración la verdadera razón que impulsó al alumnado a realizar estos estudios.

Según dicha investigación, Sánchez, (2002) ofrece una información que podría explicar la diferencia encontrada como resultado de una pregunta dirigida a la intención de estudiar Magisterio como primera opción:

Con respecto al sexo, debemos apuntar que esta apreciación es más firme de cara a las mujeres. Entre ellas, el 58% tuvo como deseo principal estudiar magisterio, sin embargo esta cifra desciende hasta el 43% de los varones. Para pulir esta apreciación debemos considerar el porcentaje de sujetos que desearon realizar una carrera distinta. En este caso encontramos que los varones lo mencionan en un 48,6% y las mujeres un 37% (Sánchez, 2002, p. 111).

Podrían mencionarse aquí otras formas de abordar la diferencia en cuanto a las preferencias en los estudios citando otros estudios con enfoques diferentes, pero no es el propósito de esta investigación ese análisis, por lo que se expondrán los datos sólo de manera descriptiva.

#### *5.2.1.2. Contexto vital del núcleo familiar.*

De acuerdo a los datos que se hacen visibles en la Tabla 5.1, la procedencia geográfica de los padres y de las madres del alumnado participante en este trabajo denota una clara tendencia al origen rural, algo que podría estar relacionado con las condiciones socioeconómicas existentes en un determinado momento histórico contextual. Cabe destacar, por tanto, que el 50,3%, en el caso del padre y el 46,9% en el caso de la madre proceden del medio rural. Estos datos hacen posible comprobar la dispersión de los núcleos demográficos que caracterizaron a una etapa histórica de la región. La procedencia semiurbana se presenta de un modo minoritario reflejada en un 24% en el caso del padre y un 24,5% en la madre; del mismo modo, supera el origen urbano en un 25,7% en el padre frente a un 28,6% en la madre.

Tabla 5.1. Procedencia geográfica de los padres y las madres del alumnado.

## Área geográfica de procedencia familiar (PADRE)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	rural	149	49,3	50,3	50,3
	semiurbana	71	23,5	24,0	74,3
	urbana	76	25,2	25,7	100,0
	Total	296	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	2,0		
Total		302	100,0		

## Área geográfica de procedencia familiar (MADRE)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	rural	138	45,7	46,9	46,9
	semiurbana	72	23,8	24,5	71,4
	urbana	84	27,8	28,6	100,0
	Total	294	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,6		
Total		302	100,0		

Sin embargo, cuando se realiza el estudio sobre el establecimiento de la unidad familiar en la temporalidad de la presente investigación, y por razones que son competencia de análisis de otras disciplinas que podrían explicar demográficamente estos datos, el resultado sitúa al núcleo familiar en un ámbito local cercano al entorno urbano, como lo demuestra la Tabla 5.2.

Tabla 5.2. Área geográfica de la residencia familiar actual del alumnado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	rural	84	27,8	28,1	28,1
	semiurbana	98	32,5	32,8	60,9
	urbana	117	38,7	39,1	100,0
	Total	299	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,0		
Total		302	100,0		

Se ha decidido invertir en el siguiente análisis el orden de aparición del sexo de las personas que forman parte de las informaciones obtenidas en esta investigación, específicamente en esta pregunta. En lo sucesivo el orden que se adopte, en este sentido, estará determinado por las necesidades formales del discurso. En primer lugar se analizará, en esta oportunidad, el nivel académico o profesional alcanzado por las madres y los padres del alumnado participante en esta investigación.

Tabla 5.3. Titulaciones alcanzadas por la madre y el padre del alumnado encuestado.

Titulación de mayor nivel de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin estudios	10	3,3	3,4	3,4
	Primaria	64	21,2	21,8	25,3
	Secundaria	67	22,2	22,9	48,1
	Bachillerato	32	10,6	10,9	59,0
	FP	70	23,2	23,9	82,9
	Diplomatura/enseñanzas técnicas universitarias	30	9,9	10,2	93,2
	Licenciatura/Estudios superiores universitarios	20	6,6	6,8	100,0
	Total	293	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	9	3,0		
Total		302	100,0		

Titulación de mayor nivel del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin estudios	6	2,0	2,0	2,0
	Primaria	69	22,8	23,5	25,6
	Secundaria	65	21,5	22,2	47,8
	Bachillerato	43	14,2	14,7	62,5
	FP	66	21,9	22,5	85,0
	Diplomatura/Enseñanzas técnicas universitarias	22	7,3	7,5	92,5
	Licenciatura/Estudios superiores universitarios	22	7,3	7,5	100,0
	Total	293	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	9	3,0		
Total		302	100,0		

Lo que se traduce visualmente en la Tabla 5.3 y en el Gráfico 5.3, es la gran semejanza de los factores determinantes en la constitución de los índices formativos de cada uno.

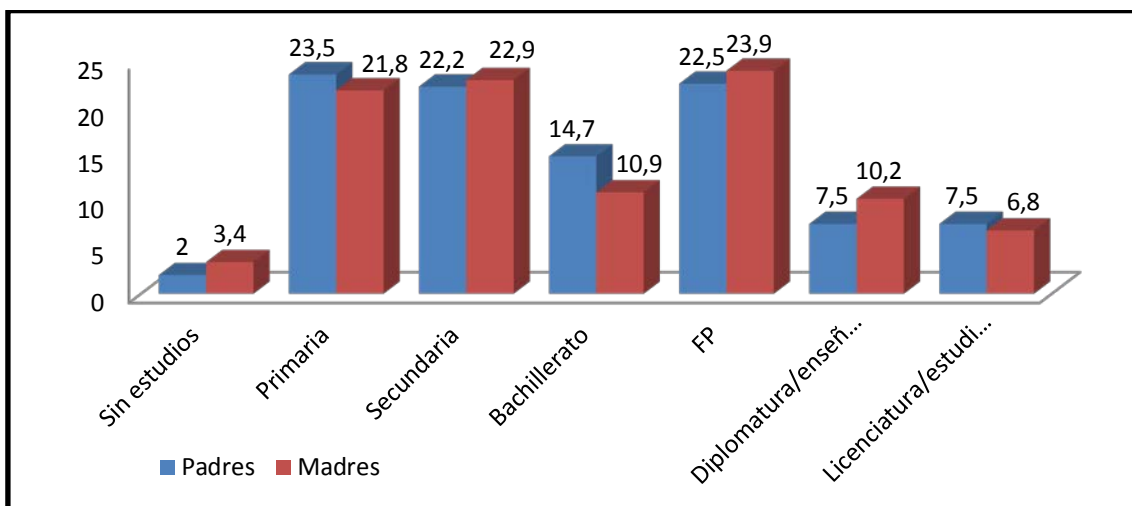


Gráfico 5.3. Titulaciones alcanzadas por los padres y las madres.

El porcentaje más alto en el caso de los padres corresponde a Primaria (23,5%) seguido de titulaciones de Formación Profesional (22,5%) y Secundaria (22,2%). Las madres presentan el mayor porcentaje de sus titulaciones en Formación Profesional (23,9%) luego le siguen de forma decreciente los estudios de Secundaria (22,9%) y Primaria (21,8%).

En los estudios de Bachillerato los padres, con un 14,7% superan a las madres que presentan un 10,9%; mientras que en las diplomaturas y las enseñanzas técnicas universitarias son las madres las que, con un 10,2%, superan los índices del padres que muestran sólo un 7,5%. Por otra parte, en las licenciaturas y estudios superiores universitarios, se invierten ligeramente los porcentajes: en este caso los datos muestran que los padres tienen un índice superior (7,3%) que las madres (6,8%). De las personas que no tuvieron estudios de ningún tipo, las madres son las que presentan un mayor porcentaje (3,4%), y los padres un 2%.

En general, la diferencia de los porcentajes alcanzadas en los dos casos en cuanto a las titulaciones es reducida, lo que sugiere que existen unas condiciones de igualdad en el ámbito de la formación de las madres y los padres del alumnado



encuestado. El estudio de esta realidad podría explicar, en futuras investigaciones, si tiene algún tipo de relación con la decisión del alumnado de realizar estudios de Grado en Maestro en Educación Primaria.

### 5.2.1.3 Preferencias culturales y musicales del entorno.

Si la formación académica de los familiares más cercanos pudiera haber influido en la cultura musical del alumnado de Grado en Educación Primaria, el medio en el que éste se desenvuelve tendría un gran peso en sus inclinaciones artísticas y culturales. Las variables estudiadas demuestran que, en línea general, los eventos musicales no son los más preferidos en el ámbito familiar (Tabla 5.4), algo que podría tener una incidencia directa en la orientación musical del alumnado. Como se vio reflejado en la recogida de datos —y tras el análisis que se realizó sobre ellos—, es posible observar los resultados en la siguiente tabla y, posteriormente, en los correspondientes gráficos.

Tabla 5.4. Eventos a los que suelen asistir los familiares cercanos.

	N	Media
Exposiciones de pintura, escultura, etc.	298	1,79
Ferias comerciales	296	2,81
Espectáculos deportivos	296	2,81
Conferencias científicas	293	1,35
<b><u>Espectáculos musicales (pop, clásica, tradicional, etc.)</u></b>	<b><u>297</u></b>	<b><u>2,85</u></b>
<b><u>Cine</u></b>	<b><u>297</u></b>	<b><u>2,98</u></b>
Teatro	297	2,03
Danza (ballet, danza tradicional, etc.)	296	1,69
Espectáculos circenses	296	1,58
<b><u>Fiestas tradicionales</u></b>	<b><u>292</u></b>	<b><u>3,68</u></b>
Actividades relacionadas con la literatura	296	1,92
N válido (por lista)	280	

Al observar la tabla anterior, las fiestas tradicionales son las que presentan una media mayor entre las preferencias de los familiares cercanos (3,68), siguiéndole en ese orden el cine como actividad más demandada (2,98). El tercer puesto en la relación de prioridades lo ocupa la música sin especificar estilos o géneros (2,85), seguida de las visitas a ferias comerciales (2,81) y a espectáculos deportivos (2,81). El resultado más bajo ha sido, en todo este apartado, el de la asistencia a conferencias científicas (1,35), lo que se puede explicar observando las características académicas del entorno familiar.

Como se constató anteriormente, aunque la música no sea la actividad más demandada por los núcleos familiares del alumnado encuestado, está presente de alguna manera en las costumbres familiares. Los datos confirman, en el caso de padres y madres, que la escucha de la música se realiza en algunas ocasiones (31,3% y 37,4% respectivamente) como se expresa en el Gráfico 5.4, mientras sus hermanos y otros familiares muestran una considerable predisposición a la escucha musical (56,5% y 32,1%).

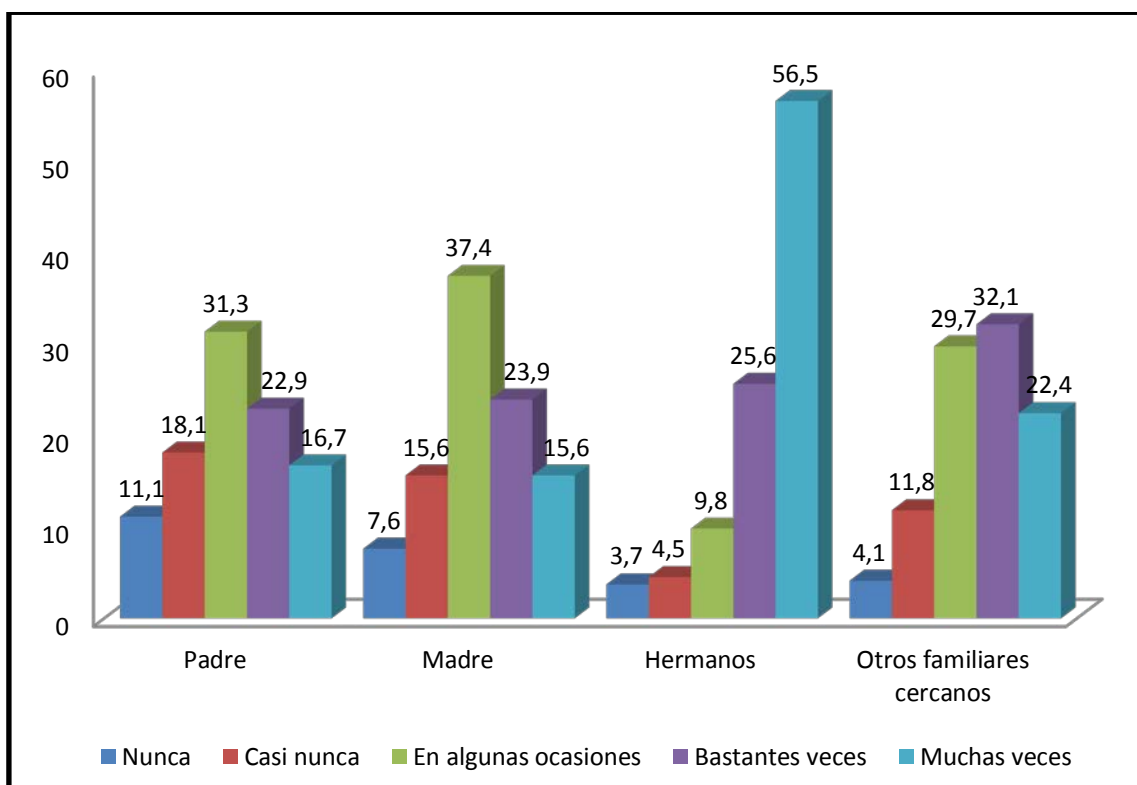


Gráfico 5.4. Escucha de música en el ámbito familiar.

Es significativo para esta investigación que en la franja total en que se contextualiza este apartado sí se escuche la música en el ámbito familiar, y que ésta también forme parte del contexto social al que pertenece el alumnado. En este caso la escucha musical está ampliamente representada en sus hermanos y, de manera secundaria, en otros componentes de las unidades familiares.

En relación con la formación musical del ámbito familiar cercano, se analizó en este trabajo la forma en que pudiera haber realizado dichos estudios. Los datos informan que ninguno de los padres y las madres del alumnado participante asistieron a conservatorios superiores de música, mientras que en un porcentaje mínimo los hermanos y otros familiares sí tuvieron esos estudios (Gráfico 5.5).

Los datos sobre los estudios musicales de grado profesional del entorno familiar tienen un comportamiento similar a los de grado superior, aunque, en este caso, los padres y las madres cuentan con alguna participación.

En cuanto a la formación musical elemental en los conservatorios del contexto familiar, no se observan cambios significativos con respecto a los datos ya recogidos en los gráficos anteriores, lo que demuestra que, desde una visión general, no está entre las preferencias familiares el estudio reglado de la música en cada uno de los niveles propios de esa institución.

Existen varias formas de obtener conocimientos musicales aparte del conservatorio: escuelas de música privadas o municipales, asociaciones culturales, clases particulares, de forma autodidacta o formando parte de grupos de aficionados totalmente independientes. A través del cuestionario se indagó sobre la formación que hubieran podido tener sus familiares cercanos a partir de esas otras modalidades de enseñanza, aunque en el resultado no se observaron nuevas tendencias.

Las evidencias resultantes que proporciona el análisis de estos datos señalan que los conocimientos sobre el lenguaje musical tradicional del alumnado encuestado no tienen su base en el área familiar. Esta realidad impone, en esta investigación, la necesidad de buscar en otros ámbitos la posible fuente de esos conocimientos, por lo que seguidamente será estudiado su entorno social independiente al familiar con el fin de observar la influencia recibida en este sentido.

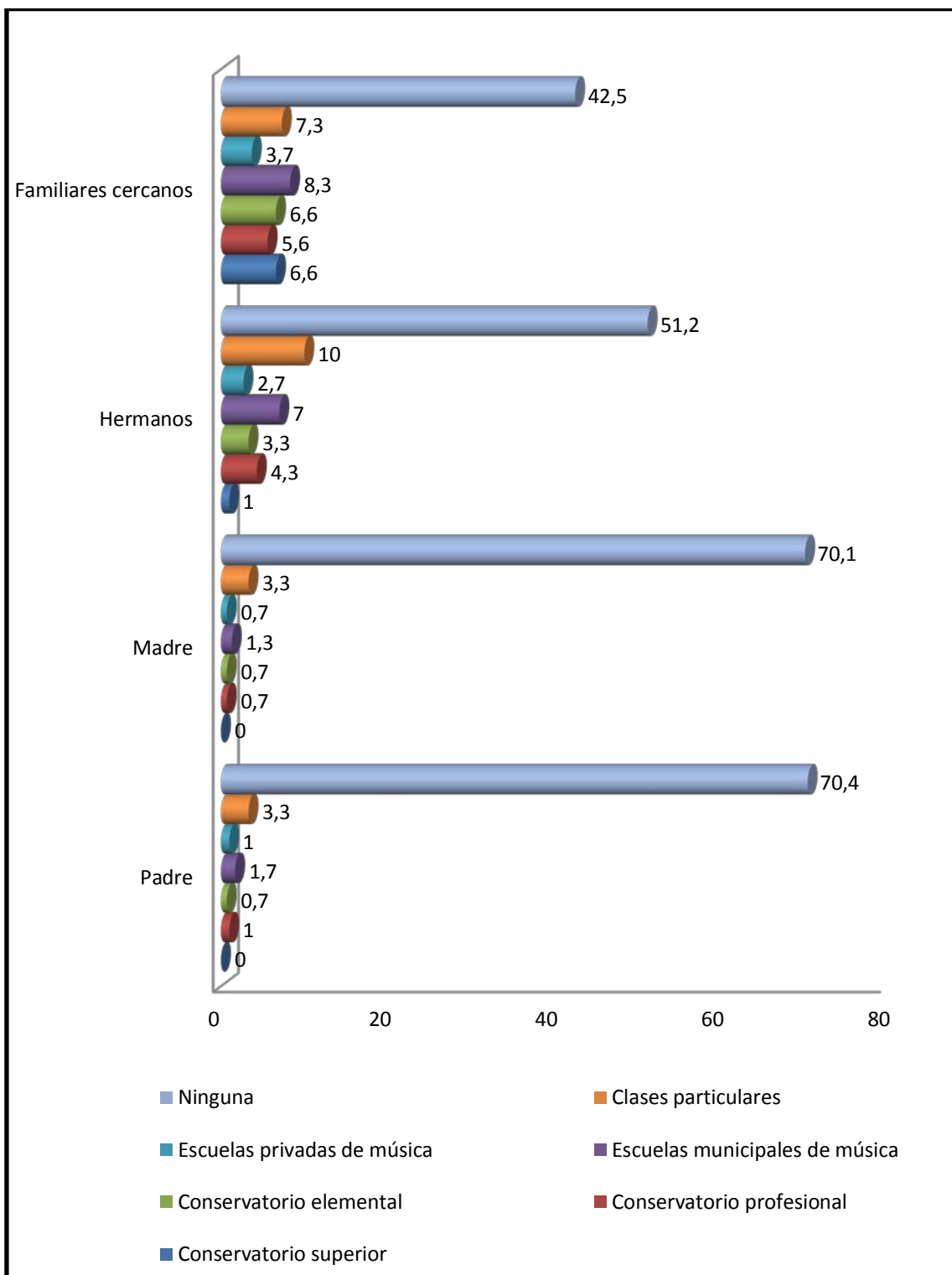


Gráfico 5.5. Estudios de hermanos y otros familiares cercanos en los conservatorios superiores.

5.2.1.4. Perfil social, cultural y musical del alumnado.

En su círculo de amistades, el futuro profesorado cuenta con una mayor posibilidad de relacionarse con personas que tengan un vínculo con la música, aunque como podrá comprobarse en el Gráfico 5.6, en ese ámbito tampoco es notoria la influencia que pudieran haber experimentado, ya que se trata de una actividad profesional o lúdica que además, en este caso, resulta minoritaria en el contexto general.

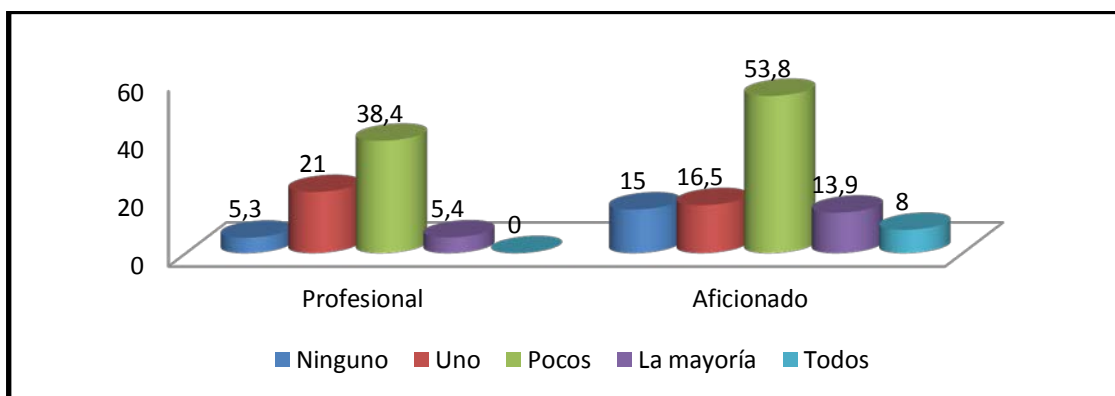


Gráfico 5.6. Músicos profesionales y aficionados entre el círculo de amigos.

La pertenencia a asociaciones de diversos tipos muestra que, las que se relacionan con la música o con las actividades culturales en general, se sitúan en una posición relativamente central (12% y 7%), mientras que la participación en asociaciones deportivas son las que tienen una mayor afluencia (23%) por parte del alumnado que contestó el cuestionario (Gráfico 5.7). Se debe destacar en esta tabla que la pertenencia a asociaciones ecologistas (2%) es las que menos demanda tiene en este contexto.

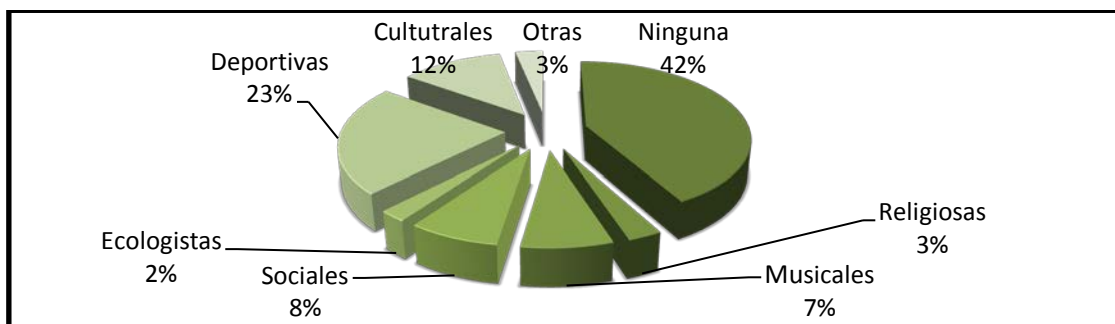


Gráfico 5.7. Pertenencia a diferentes asociaciones.

Las actividades que se realizan fuera de los centros de enseñanza oficial muestran, al igual que otros indicadores recogidos en este trabajo, cuales son las preferencias en cuanto al amplio abanico de posibilidades de desarrollo personal que ofrece la sociedad. En el Gráfico 5.8 se muestra un conjunto de actividades de características diversas, pero que representan los diferentes ámbitos culturales que rodean al alumnado encuestado. Es importante apreciar el porcentaje que responde a la calificación *ninguna*.

Las únicas variables que muestran un comportamiento equilibrado son las que identifican a los deportes y el conocimiento de idiomas, aunque también hay que resaltar que las actividades musicales aparecen en tercer puesto con una representación del 27% (bastante) y el 49% (muchas).

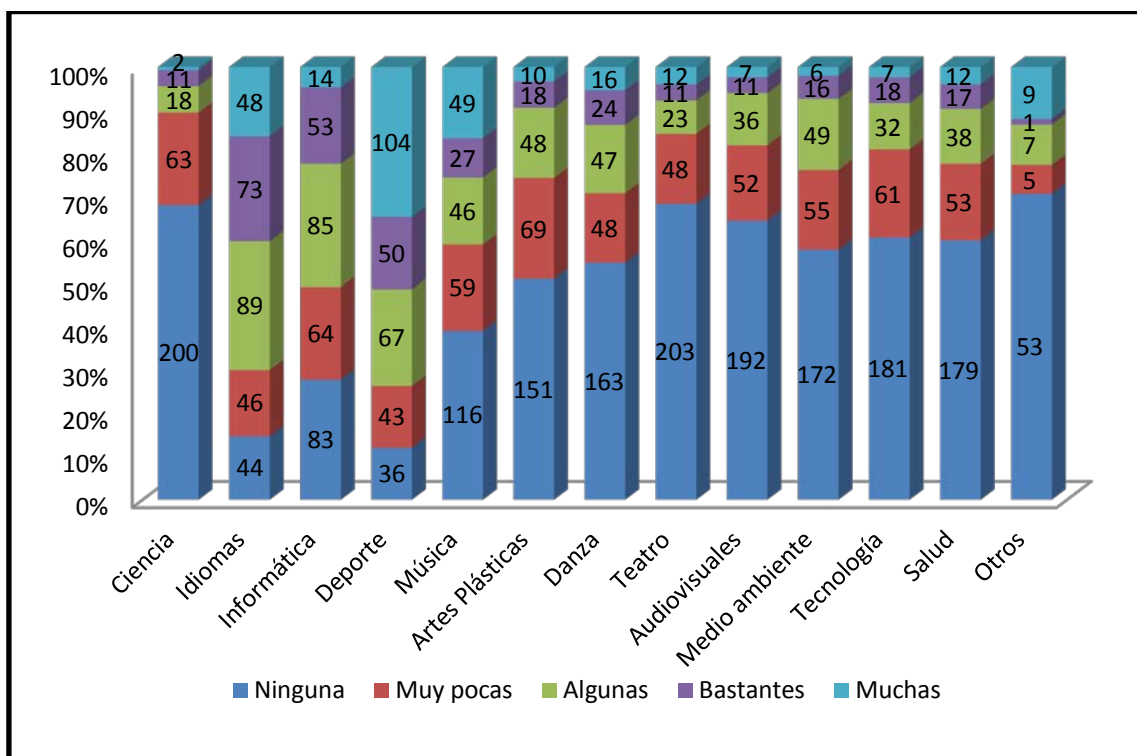


Gráfico 5.8. Actividades externas a los centros de enseñanza.

Los mecanismos que se emplean para conseguir información sobre los distintos aspectos de la música, como novedades, información sobre conciertos, giras de las personalidades artísticas preferidas, e incluso para conseguir grabaciones, son variados. Para acceder a ellos es necesaria la voluntad de acercarse a ese contexto. En este caso el

alumnado encuestado ha mostrado en el cuestionario su preferencia por unos medios u otros.

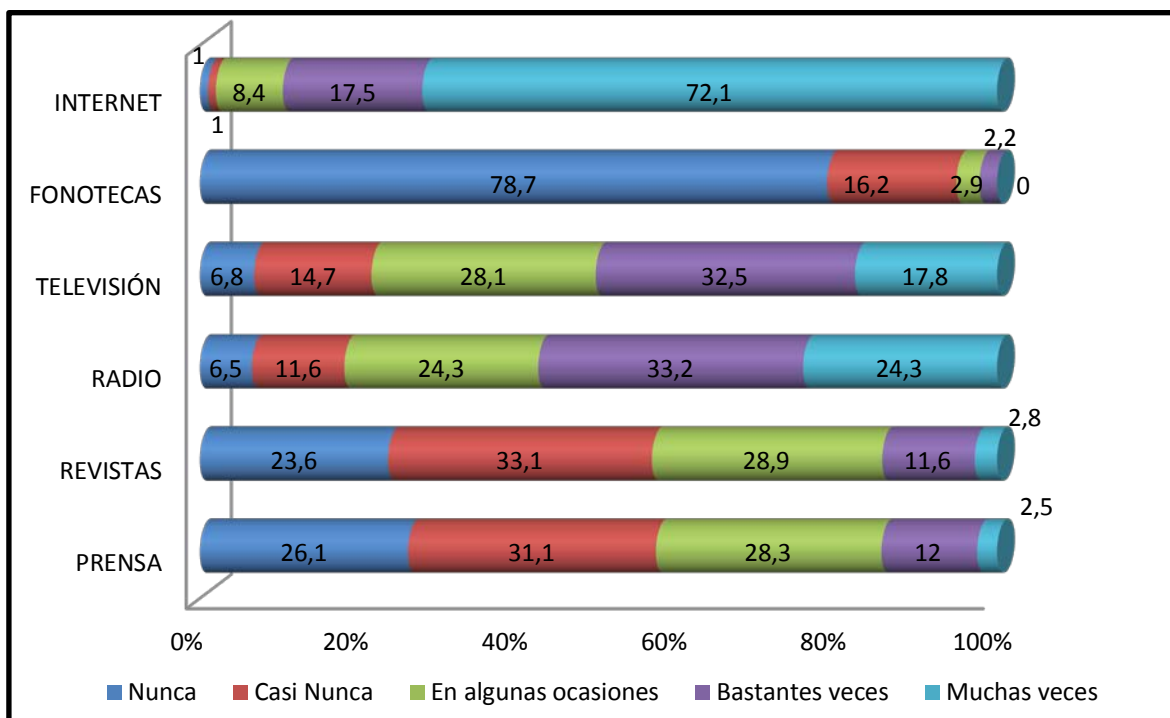


Gráfico 5.9. Medios empleados para obtener información sobre música.

Tanto los medios de comunicación tradicionales, como las redes sociales, son mecanismos en los que se generan estados de opinión, y en algunos es posible compartir archivos de música e información sobre el tema, pero en comparación, las redes predominan en las preferencias del alumnado participante.

Si el gráfico anterior demuestra que Internet es el medio preferido del alumnado encuestado para conseguir información sobre la música, se estudiará entonces los soportes informáticos que más se emplean a través de las redes sociales con las que puede obtenerse música (Gráfico 5.10), considerando también su impacto social:

El auge de plataformas como Spotify o YouTube... configura una estampa en la que millones de horas de música son al instante accesibles a un oyente cuya capacidad para concebir la música como experiencia colectiva a veces no trasciende del acto de compartir en las redes sociales su canción favorita (Hernández, 2013, p.126).

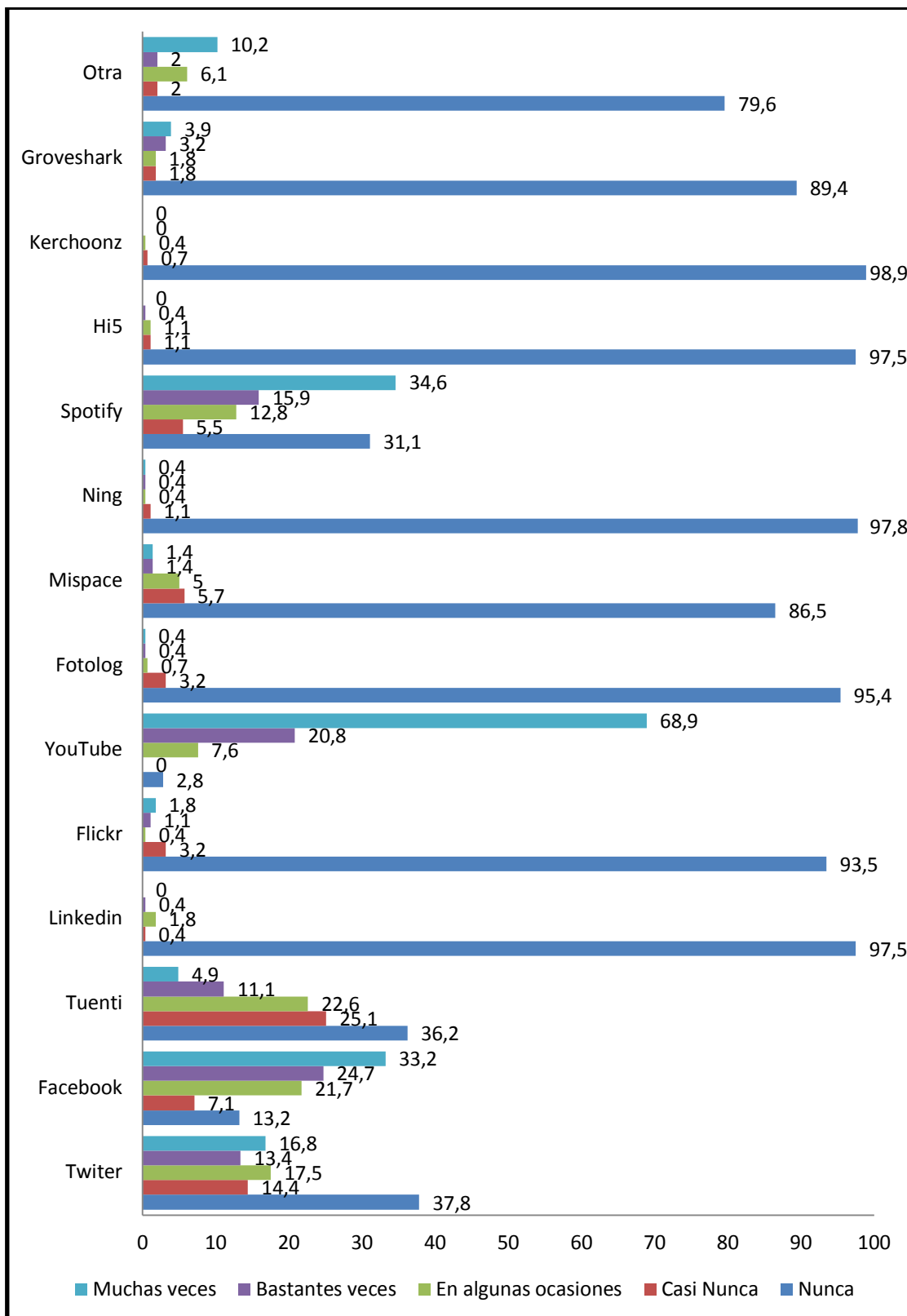


Gráfico 5.10. Redes sociales y aplicaciones empleadas para conseguir información sobre música.



Como se puede apreciar, las plataformas más empleadas con ese propósito son YouTube (68,9%), Spotify (34,6%) y Facebook (33,2%), coincidiendo las dos primeras con los planteamientos de Hernández (2013). La tercera, más enfocada a las relaciones sociales, constituye un medio para dar a conocer y para compartir las posiciones estéticas y personales de los individuos en un formato virtual.

Por otra parte, es necesario explicar que esta pregunta tuvo un doble fin en la elaboración del cuestionario ya que, aunque brinda información en relación con las redes y los medios más empleados, también sirvió como *pregunta de control* (García et al., 2001) para indagar sobre el conocimiento que tiene el alumnado sobre la finalidad de las redes o de las páginas web especializadas. Mediante esta pregunta se pudo comprobar que Hi5, LinkedIn, Ning o Flickr, al no estar vinculadas directamente a la actividad musical, no tuvieron una mención alta (97,5%, 97,5%, 97,8% y 93,5% de desuso respectivamente), como sí la tuvieron las tres más frecuentes. Sin embargo Kerchoonz, que sí tiene relación con el intercambio de música permaneció ignorada.

Pasando a otro escenario que puede indicar la influencia del medio en la cultura musical del alumnado encuestado, se indagó en esta sección del cuestionario sobre las actividades que precisan de una presencia física de las personas interesadas. Estas actividades, de carácter más tradicional, pueden indicar hasta qué punto existe una involucración con ciertas áreas, de alguna manera, afines.

Las cuestiones que se analizarán en esta última fase del primer bloque se concretarán de manera progresiva hasta llegar a las informaciones más estrechamente vinculadas a la actividad musical práctica que se desarrolla fuera de las aulas de la enseñanza general.

Como antes se investigó sobre las preferencias lúdico-culturales del medio familiar, en este caso se obtienen datos de esas preferencias pero desde una perspectiva personal (Tabla 5.5). A partir de aquí se podrá analizar si las influencias familiares continúan persistiendo en sus preferencias actuales, y como el medio social influye en la elección de eventos de distinta naturaleza.

Tabla 5.5. Eventos a los que suele asistir el alumnado encuestado.

	N	Media
Exposiciones de pintura, escultura, etc.	301	1,99
Ferias comerciales	300	2,61
<u>Espectáculos deportivos</u>	300	<b><u>3,12</u></b>
Conferencias científicas	300	1,55
<u>Espectáculos musicales (pop, clásica, tradicional, etc.)</u>	301	<b><u>3,43</u></b>
<u>Discotecas</u>	300	<b><u>3,90</u></b>
<u>Cine</u>	300	<b><u>3,43</u></b>
Teatro	301	2,16
Danza (ballet, danza tradicional, etc.)	301	1,76
Espectáculos circenses	301	1,56
<u>Fiestas tradicionales</u>	300	<b><u>3,68</u></b>
Actividades relacionadas con la literatura	301	1,90
Otros	65	1,80
N válido (por lista)	63	

Son cuatro las actividades más frecuentadas, comenzando en primer lugar por las discotecas, seguido muy de cerca por las fiestas tradicionales, los espectáculos musicales de diferentes estilos, las salas de cine y los espectáculos deportivos, mientras que las actividades a las que menos suele acudir, en sentido inverso son las conferencias científicas, los espectáculos circenses, actuaciones de danza y las exposiciones de expresión plástica.

Entrando cada vez más en el terreno propiamente musical se indagó en las prioridades del consumo de las manifestaciones que conviven en el panorama musical actual (Gráfico 5.11). La utilidad de estos datos traspasa el motivo meramente descriptivo de la realidad del alumnado encuestado, ya que, aparte de ofrecer una información relacionada directamente con la investigación, podría convertirse en una herramienta muy importante a la hora de comprender cuáles son sus intereses musicales en el momento de diseñar las respectivas guías docentes en la asignatura obligatoria relacionada con la expresión musical.

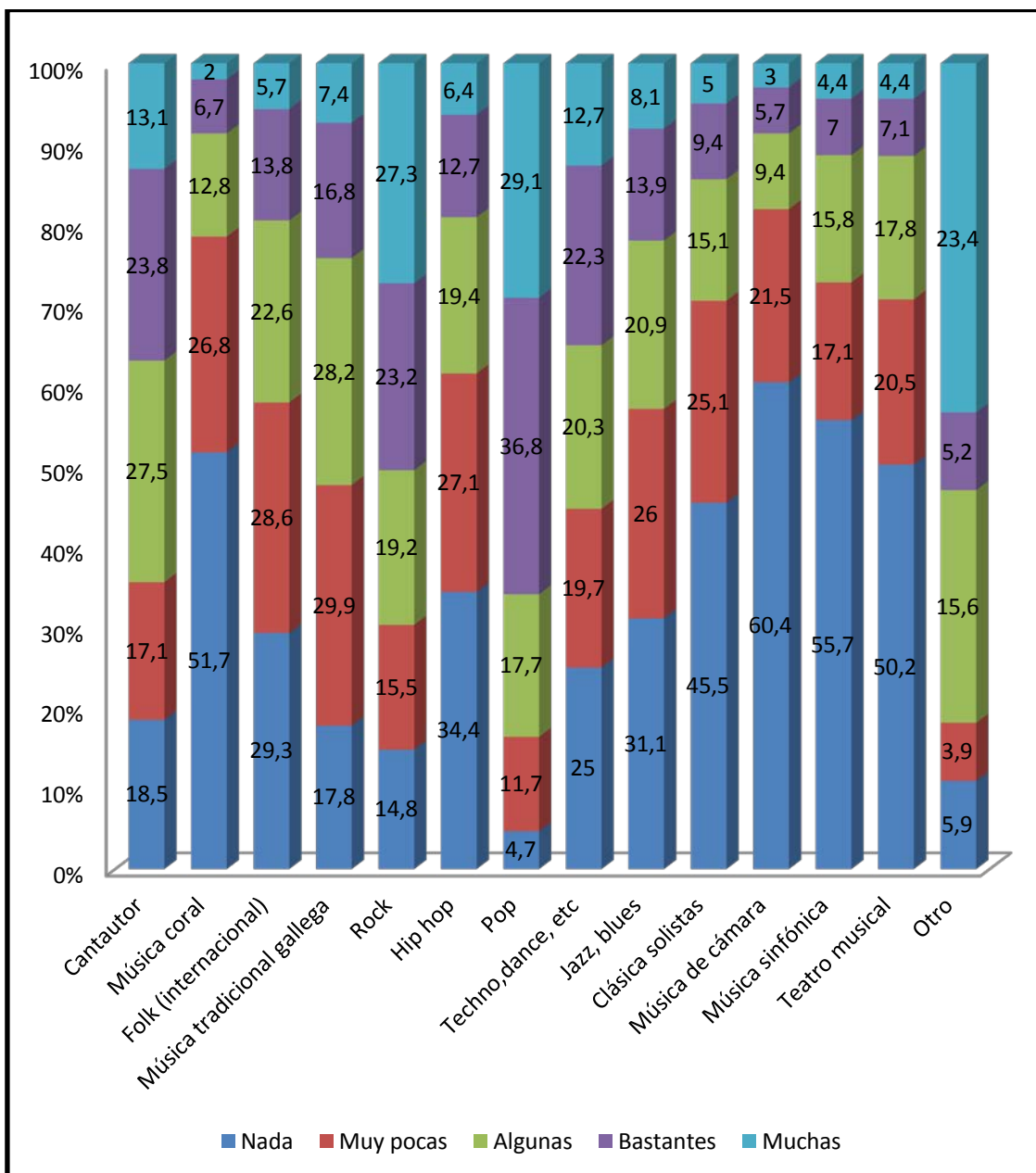


Gráfico 5.11. Preferencias musicales.

Como puede comprobarse en el Gráfico 5.11, aunque están repartidos los datos de las variables, y a pesar de la amplia gama de opciones propuestas en la pregunta, es evidente la diferencia entre los extremos; aquí es posible observar como la música coral, la música “clásica” o académica para solistas, la música de cámara y la música sinfónica son las menos frecuentes en los gustos del alumnado participante.

Aunque los índices más constatables muestran un claro desinterés por la música académica y un cierto equilibrio en el resto en el parámetro *muchas*, es posible comprobar como el rock y el pop son los que con más frecuencia se escuchan en este contexto.

La columna que manifiesta el parámetro *otro*, podría tomarse como una evidencia de la indefinición que puede existir en la delimitación de los estilos o géneros a tener en cuenta en las respuestas, lo que evidencia el desconocimiento de los límites conceptuales relacionados con la identidad a la que se hace referencia en el apartado 1.1.3 del marco teórico en relación con el significado que la música puede representar para determinados grupos sociales. El análisis que realiza Hernández (2013) sobre la no diferenciación de las preferencias musicales en la actualidad se ve aquí respaldado por los datos obtenidos.

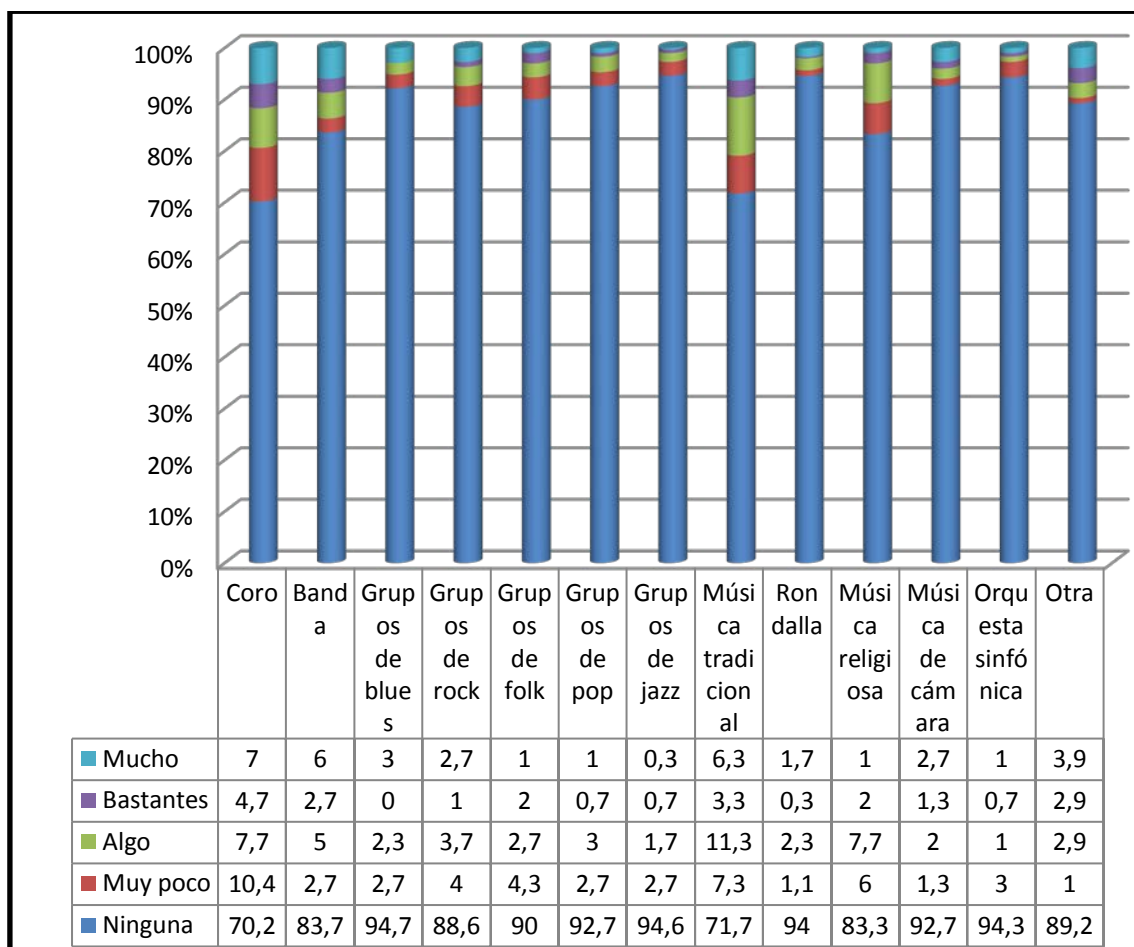


Gráfico 5.12. Participación en agrupaciones musicales.

La participación activa en la práctica musical indica el grado de implicación voluntaria en actividades que conllevan cierto compromiso social y algunos sacrificios personales. Los datos obtenidos en este sentido muestran una participación extremadamente pobre en línea general (Gráfico 5.12). Sólo la participación en coros y en grupos de música tradicional se desmarca del resto.

Resulta destacable que no coincidan las actividades prácticas de la música que se escucha con la que practica el alumnado participante. Mientras en el gráfico 5.12 se muestra la preferencia por la música pop y rock, en el gráfico 5.13 ninguna de las dos es la actividad más practicada.

La lectura que se puede realizar de esta contradicción es la preparación técnica instrumental. Mientras que en las agrupaciones corales no es necesario manejar ningún instrumento externo, y en los grupos de música tradicional los instrumentos que se emplean son familiares y suelen ser monofónicos o de percusión simple, la participación como instrumentista en las formaciones de rock o de pop, requiere cierto grado de destreza en el dominio de instrumentos polifónicos como la guitarra eléctrica o los teclados, aparte de exigir un mínimo de conocimientos sobre armonía. En el caso de la percusión, la batería constituye un instrumento complejo en comparación con los que se emplean en la música tradicional al requerir la realización de *polirritmias* ejecutadas por un solo instrumentista.

Justamente relacionado con lo anterior se hizo necesario conocer en qué medida el alumnado encuestado tuvo o tiene algún tipo de formación instrumental. A través del Gráfico 5.13 es posible distinguir cómo la voz, la percusión y los instrumentos de viento madera son en los que se ha formado el alumnado mayoritariamente, seguidos por el piano, las cuerdas pulsadas y los instrumentos autóctonos, mientras que la mayoría no ha tenido ninguna formación instrumental.

Entre las costumbres de la población rural, la pertenencia a bandas y a agrupaciones de música tradicional constituye una de las principales actividades lúdicas y formativas en el área de la expresión musical. El hecho de que la mayoría los futuros docentes tenga su residencia habitual en un ámbito urbano o semiurbano (Tabla 5,2), puede explicar la poca participación en esos tipos de actividades musicales.

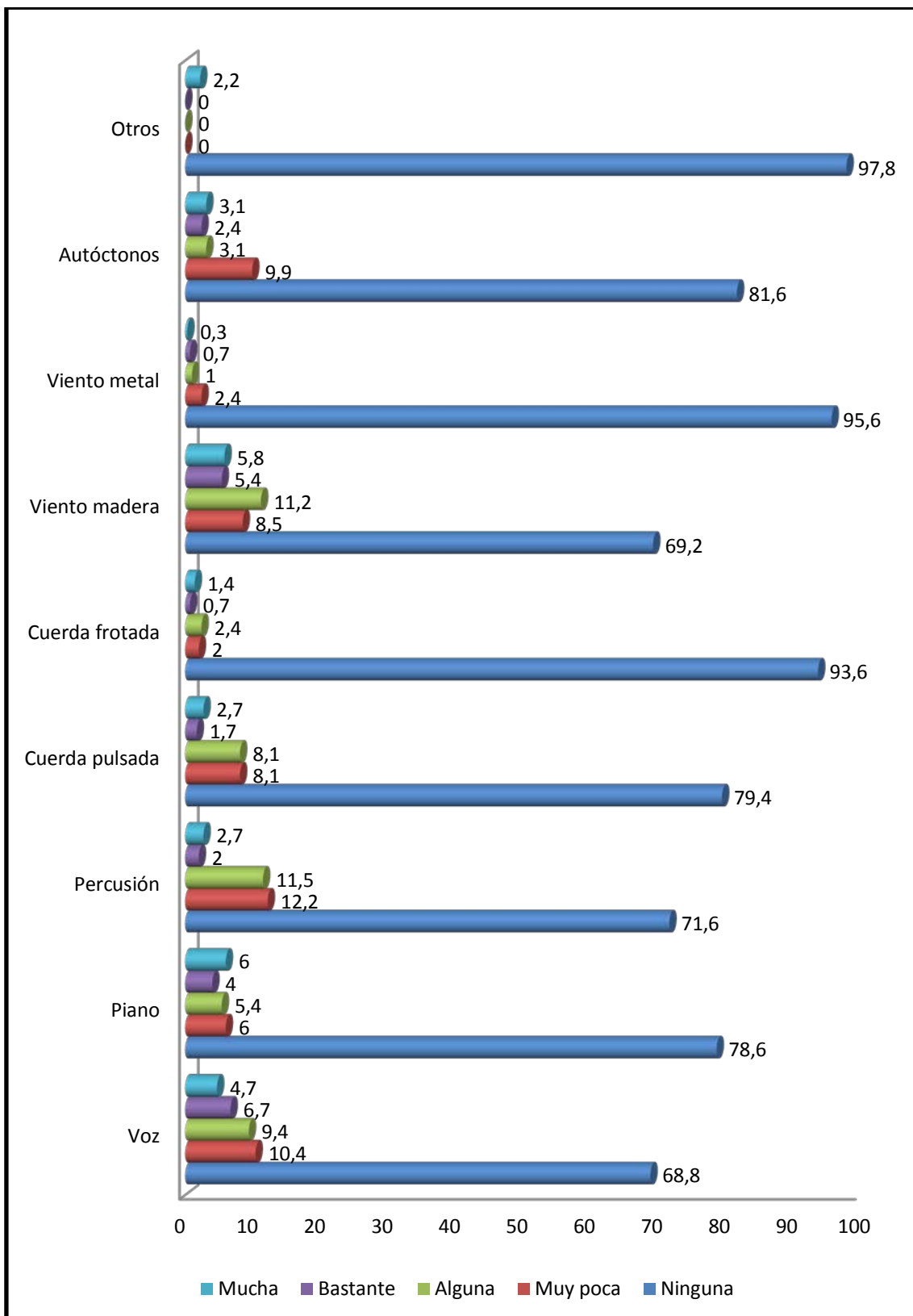


Gráfico 5.13. Formación instrumental no escolar.

Es notable, por otra parte, el escaso acercamiento al aprendizaje instrumental en la mayoría de las opciones, cuando la oferta de la enseñanza musical en la actualidad es relativamente alta en la Comunidad Autónoma de Galicia, tal y como se puede constatar en un informe del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (MECD, 2014):

- 2 conservatorios superiores.
- 43 conservatorios elementales-profesionales (públicos y privados)
- 19 centros autorizados.
- 95 escuelas de música (públicas y privadas).

Según el mencionado informe el alumnado total que está matriculado en esos centros de enseñanza musical asciende a 21066, todo esto sin tener en cuenta las diversas asociaciones culturales que ofrecen formación musical entre sus actividades en toda la región y que no están cuantificadas oficialmente.

### 5.2.2. *Cultura musical adquirida durante la formación general.*

Como ya se ha expresado en el Capítulo II, a partir de la implantación de la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE, la expresión musical ha permanecido en el currículo de Educación Primaria de forma estructurada en igualdad con el resto de las materias que lo conforman. En dicha ley, y en la sucesiva LOE, la música mantenía un estatus de asignatura obligatoria. Precisamente en este período la mayoría del alumnado participante en este estudio cursó los diferentes niveles de la enseñanza general.

Aunque las normativas educativas fueron aplicadas de forma general, pueden existir ciertos matices en su puesta en práctica real, por lo que en el cuestionario se incluyeron preguntas específicas con el fin de conocer, a partir de la experiencia del alumnado, cómo se desarrolló el aprendizaje y la práctica de la expresión musical en su etapa no universitaria. Se ha tenido en cuenta en este apartado el carácter público o privado de los centros y si estuvo presente la música en cada uno de los diferentes niveles de educación.

### 5.2.2.1. La expresión musical en las instituciones de la educación general.

Los diferentes centros en los que obtuvo su formación el futuro profesorado de Primaria que fue encuestado en esta investigación fueron, en su mayoría, privados, como se puede comprobar en el Gráfico 5.14, siendo en Bachillerato donde se evidencia más la diferencia de un 85,2% en centros privados ante un 14,8% en centros públicos.

Esta última es una etapa formativa en la que se perfilan las inclinaciones vocacionales o pragmáticas que posteriormente incidirán en la selección de las oportunidades profesionales que ofrece el sistema universitario, en las cuales influyen algunas cuestiones de supervivencia económico-social que podrían garantizar una cierta estabilidad laboral a largo plazo.

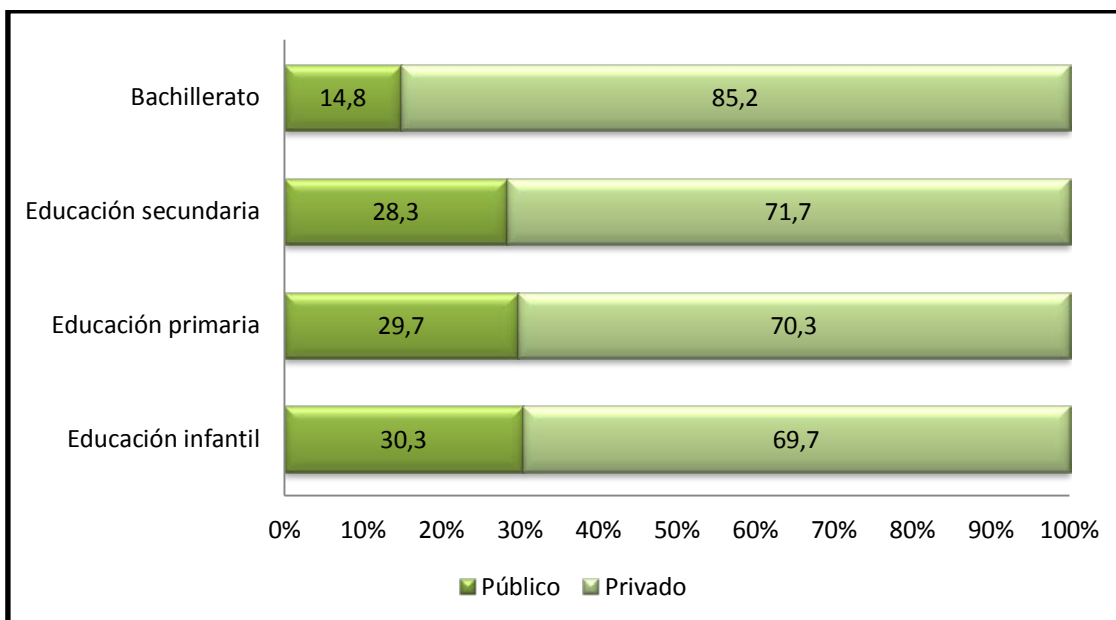


Gráfico 5.14. Carácter público o privado de los centros de estudio.

Los centros de Primaria, Secundaria y Bachillerato contaban en su mayoría con aulas de música (Gráfico 5.15), algo que, según el desarrollo de este análisis explicará la relación que pueda existir entre las condiciones materiales y el conocimiento resultante. En este caso debería ser directamente proporcional el resultado, pero es necesario obtener una visión global del asunto para llegar a formular conclusiones, tomando otros datos de interés que no dependen ya de las condiciones físicas de los centros.



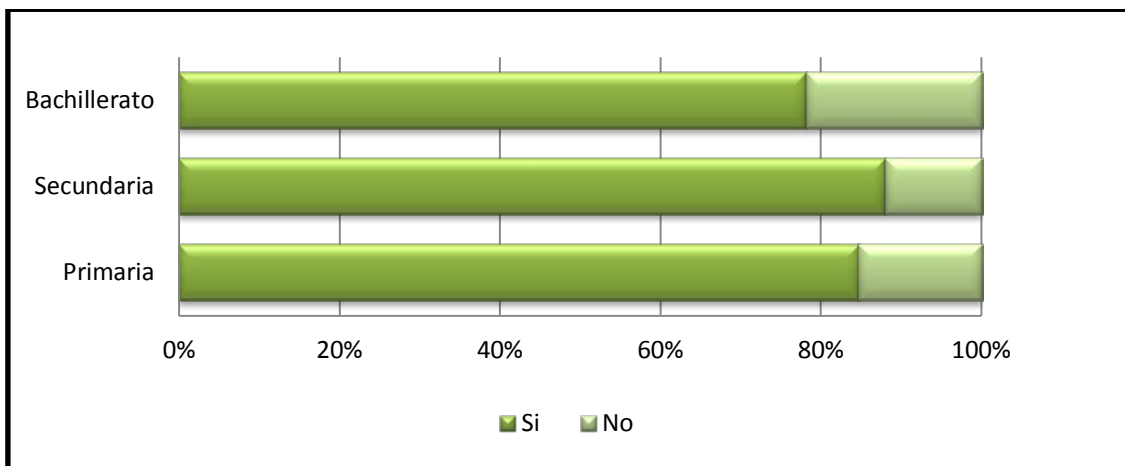


Gráfico 5.15. Existencia de aulas de música en los centros de primaria, secundaria y bachillerato.

Independientemente de que la mayoría de los centros contaran con instalaciones dedicadas a la educación musical, las respuestas del alumnado encuestado indican que no siempre recibieron clases de música. Según el Gráfico 5.16, en primaria se puede observar una línea progresiva desde primer curso con un 73,1% de alumnado que recibió educación musical hasta sexto curso con un 94,4%.

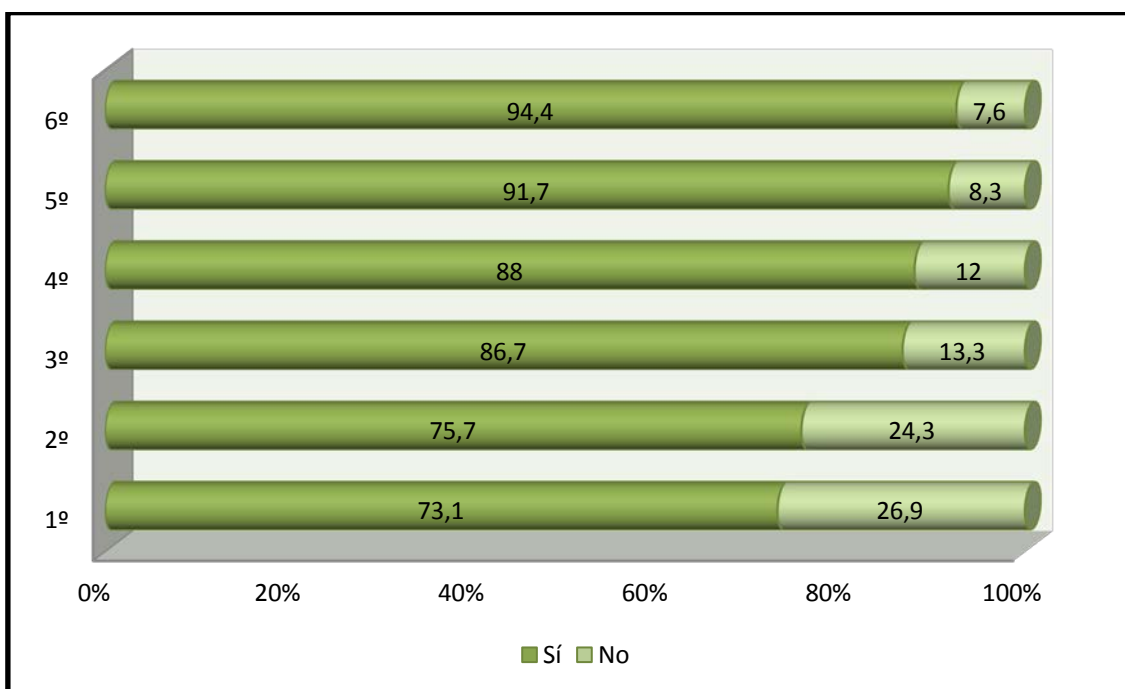


Gráfico 5.16. Educación musical en los diferentes cursos.

En el caso de secundaria, el primero y el cuarto curso presentan una situación similar en cuanto al porcentaje casi equilibrado de la educación musical, en estos cursos, a diferencia de segundo y tercero que presentan un porcentaje bastante alto (Gráfico 5.17). Esto es debido a las características del currículo derivado de las leyes que se articularon en el paso de la mayoría del alumnado por la educación secundaria.



Gráfico 5.17. Presencia de la música en Educación Secundaria.

Mientras la LOGSE contemplaba la educación musical en todos los cursos, al entrar en vigor la LOE, se produjeron cambios relativos a la presencia de la música en algunos cursos así como al tratamiento de obligatoriedad en otros. Estas variantes ocasionaron cambios en la organización curricular pero, en gran medida, mantuvieron en común el conjunto de contenidos que caracterizan la educación musical en el contexto de las enseñanzas de carácter obligatorio.



Gráfico 5.18. Presencia de la música en Bachillerato.

La complejidad estructural del Bachillerato, que en la LOE comprendía tres modalidades: Artes; Ciencias y Tecnología; y Humanidades y Ciencias Sociales, además de contar con tres categorías de materias (comunes, de modalidad y optativas), podría ser la causa del porcentaje tan bajo en la educación musical en ese nivel (Gráfico 5.18). Es destacable que, incluso la modalidad de Artes se subdividía en: artes plásticas, diseño e imagen y artes escénicas, música y danza, cada una con sus asignaturas específicas.

Una vez analizada la presencia de la expresión musical en los distintos niveles de la educación general, es posible reconocer que es en Educación Primaria donde encuentra su período de máxima estabilidad. Es precisamente por esa razón que se tenga en cuenta esta etapa educativa como el principal factor de la formación musical del estudiantado que ha participado en esta investigación.

#### 5.2.2.2. Conocimientos musicales adquiridos en la educación general.

Para conocer lo que significaron estas etapas en relación con las percepciones de los/las participantes se propuso una serie de afirmaciones a las que debían valorar en una escala de TD=Totalmente en desacuerdo D=En desacuerdo SO=Sin opinión A=De

acuerdo MA=Muy de acuerdo (Tabla 5.6). En este apartado las asociaciones temáticas son priorizadas a las que figuran en orden de aparición en la tabla y se muestran en porcentajes.

Tabla 5.6. Percepciones sobre la música en la educación general.

Ítems	Porcentajes				
	TD	D	SO	A	MA
La enseñanza de la expresión musical es una materia tan importante como las demás.	3	4,3	6,3	43,3	43,3
La enseñanza de la música en educación primaria está socialmente reconocida.	21,1	53,4	12,1	12,4	1,1
Los conocimientos adquiridos en las clases de música forman parte de la cultura general de las personas de forma permanente.	4,3	9,7	15,7	43	27,3
Las clases de música favorecen la creatividad	4	2,7	5	33,9	54,4
Los ejercicios auditivos contribuyen a mejorar la percepción estética de la música.	2,7	2,3	9	44,7	41,3
La práctica instrumental predomina sobre la vocal en las clases de música.	3	8	13,7	41,7	33,7
La enseñanza musical que se recibe en el régimen general de mi comunidad autónoma ayuda a conocer la cultura gallega.	13	32	21,7	26,3	7
Una vez concluidos los estudios generales, el nivel de conocimientos y práctica musical adquiridos por el alumnado es aceptable	18,1	55	14,8	14,4	0,7
El profesorado que imparte música en la enseñanza general se caracteriza por ser exigente en cuanto a la entonación vocal	37,8	41,5	14,4	5,4	1
En general, en las asignaturas musicales las sesiones prácticas predominan sobre las teóricas	13,7	28,7	16,7	31,7	9,3

La posición que ocupa la materia de música en el régimen de enseñanza general ha sido, y es, una gran preocupación para el profesorado de la materia, así como para todas aquellas personas que reflexionan con el objetivo de dignificarla. La opinión que se desprende de los puntos de vista del alumnado puede ser de interés para situar la realidad de las aulas a través de su prisma. En esta primera cuestión los y las participantes estuvieron mayoritariamente de acuerdo con el planteamiento: *La enseñanza de la expresión musical es una materia tan importante como las demás*. Siguiendo una línea más comprometida se abordó el reconocimiento social de la educación musical, en el que la mayoría expresó una opinión negativa.

Sobre la significatividad de la educación musical en el régimen general, y sobre la incidencia que ésta puede tener en el conjunto de elementos que conforman el bagaje cultural de las personas, el alumnado entiende mayoritariamente que los conocimientos adquiridos en las clases de música forman parte de la cultura general de las personas de manera permanente.

Por otra parte, es evidente el vínculo que se establece entre la creatividad y la expresión musical: algo ya reseñado por los principales autores y pedagogos musicales que, aunque se anticiparon en su momento, aún siguen vigentes. Willems (1994) dedica a esta conexión música-creatividad algunas consideraciones que permiten entender el alcance del concepto desde su óptica, pero siempre visto como una de las cualidades auténticas de la música. En este sentido, y de una manera reflexiva, el alumnado encuestado apuesta por que las clases de música favorecen la capacidad creativa como se puede comprobar en la Tabla 5.6.

La respuesta sobre la afirmación: *los ejercicios auditivos contribuyen a mejorar la percepción estética de la música* denota que, desde una vista retrospectiva a las etapas anteriores de formación —y desde sus concepciones actuales—, hacen una valoración positiva de los recursos empleados para garantizar la comprensión tanto cultural como estética de la música.

El predominio o no de la práctica instrumental sobre la vocal ha provocado numerosos debates en diversos círculos educativos relacionados con la música. Independientemente de que la interpretación instrumental pueda ser útil para lograr algunos de los objetivos de la educación musical, la práctica vocal ha sido una de las prioridades de los pedagogos musicales más importantes del siglo XX. En este sentido, Kodály defendía el desarrollo vocal antes de cualquier otro; “consideró que el aprendizaje de la música debe empezar por los cantos...” (Subirats, 2007, p. 66). Consecuentemente con esto, las diferentes normas educativas han priorizado el empleo de la voz en la educación musical. Sin embargo, como puede comprobarse en la Tabla 5.6, el alumnado reconoce mayoritariamente que la música instrumental predominó sobre la vocal en sus estudios generales. Lo anterior se confirma con la contundente

respuesta negativa a la expresión: *El profesorado que imparte música en la enseñanza general se caracteriza por ser exigente en cuanto a la entonación vocal.*

En cuanto a la frase propuesta en el cuestionario para su posterior análisis: *En general, en las asignaturas musicales las sesiones prácticas predominan sobre las teóricas*, también tuvo una valoración negativa, al considerar el alumnado que los conceptos teóricos predominaron sobre los prácticos.

Continuando con el análisis sobre las percepciones de los y las participantes, esta vez sobre la presencia de la música gallega en las aulas de música, la respuesta no se inclina claramente a una dirección determinada. Aunque ante la afirmación: *La enseñanza musical que se recibe en el régimen general de mi comunidad autónoma ayuda a conocer la cultura gallega*, una mayoría está en desacuerdo. En este apartado se ha decidido completar la cita que hacía referencia a las prioridades metodológicas de Kodaly, cuando conecta la importancia de la música vocal a la cercanía cultural que representa la música folclórica.

La valoración sobre el resultado alcanzado en las asignaturas relacionadas con la expresión musical en su paso por los distintos niveles de la educación general se hace patente en la respuesta obtenida sobre el nivel de conocimientos obtenidos. Casi la totalidad de las opiniones del alumnado participante coinciden en que no son suficientes (ver Tabla 5.6). Esta valoración se relaciona directamente con los conocimientos previos que serán analizados seguidamente.

### 5.2.3. *La música en la formación inicial del futuro docente.*

En este apartado se realizará un estudio pormenorizado sobre los contenidos que aparecen indicados en el currículo de Educación Primaria, para que luego sean contrastados con los que se pretende, por parte de las instituciones educativas, que configuren su conocimiento profesional docente en la materia Didáctica de la Expresión Musical.

Para completar el ciclo de su paso por la asignatura obligatoria relacionada con la expresión musical, es preciso comenzar por los conocimientos musicales adquiridos previamente a sus estudios universitarios. En un segundo momento, se analizarán sus

percepciones sobre diferentes aspectos de la materia en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que dará paso más adelante a la valoración de los conocimientos adquiridos una vez terminado dicho proceso. Para terminar se realizará el estudio de los datos extraídos de las opiniones de los sujetos sobre lo que creen que son sus prioridades formativas en el campo musical.

#### 5.2.3.1. Valoración de sus conocimientos musicales previos.

Para comenzar el análisis de los contenidos incluidos en las capacidades auditivas que se deberían poseer una vez realizados los estudios precedentes, se presenta el Gráfico 5.19, en el cual se muestra la autoevaluación que el alumnado encuestado hace de ellas.

Como se ha expresado anteriormente, la mayoría de las preguntas que formaron parte del cuestionario en este apartado, fueron concebidas a partir de los contenidos que aparecen en el currículo de primaria, que estuvo vigente cuando el alumnado encuestado cursó esa etapa educativa.

En este bloque se indagó sobre las principales áreas del conocimiento musical tanto desde el punto de vista práctico como del teórico:

- a. Audición.
- b. Voz y percusión corporal.
- c. Práctica instrumental.
- d. Términos y conceptos.
- e. Nuevas tecnologías aplicadas a la música.

Cada uno de estos apartados fue analizado de forma independiente, aunque los que tienen rasgos comunes pudieron ser estudiados en conjunto. Es importante señalar aquí que las respuestas sobre la capacidad musical auditiva nunca son consideradas con más de un 12,4%, mientras que la que representa a la variable *muchas*, llega a alcanzar un 50%.

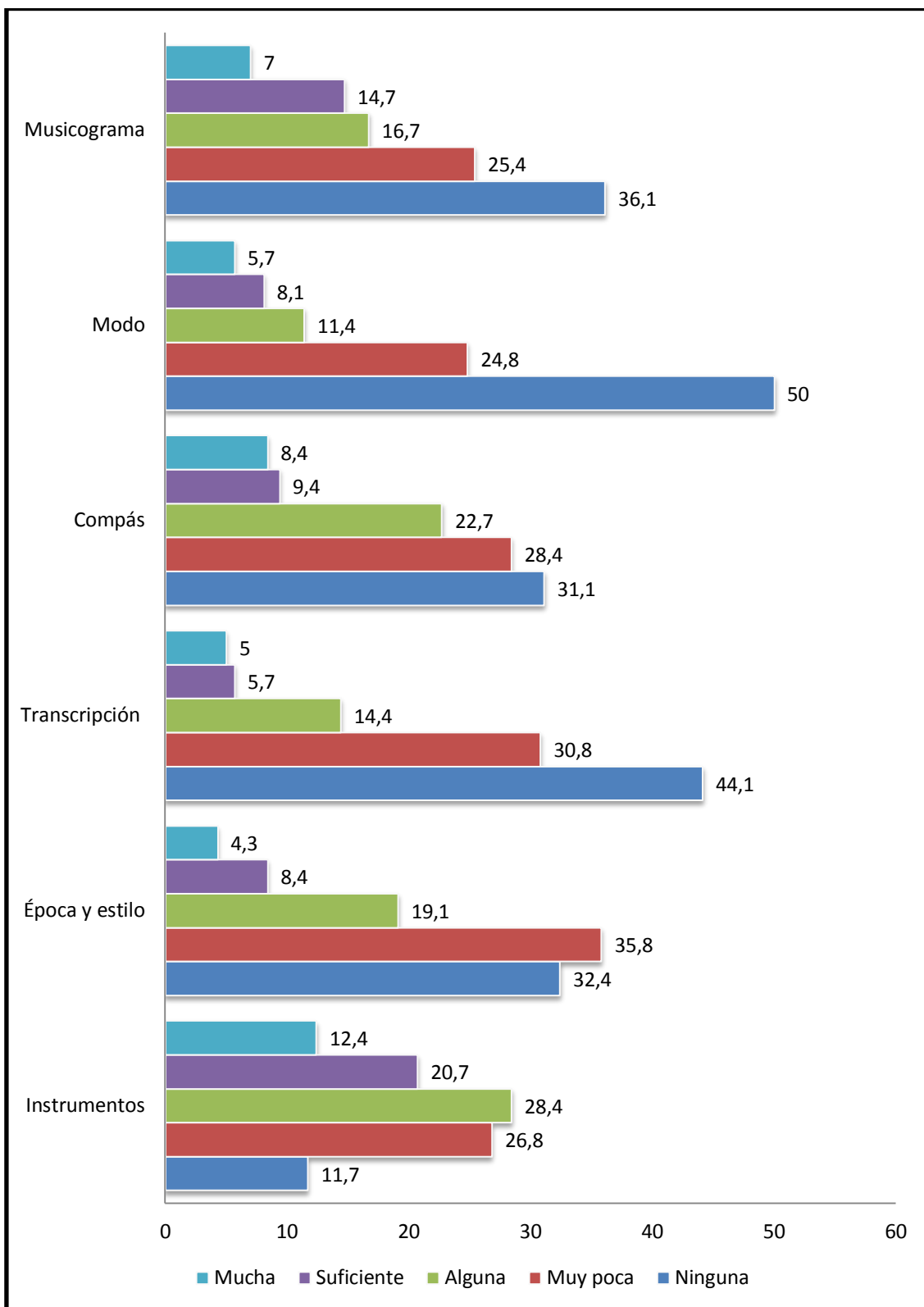


Gráfico 5.19. Capacidades auditivas sobre aspectos de la música occidental.



De todos estos elementos, sólo uno tiene una valoración relativamente positiva: la discriminación auditiva de las fuentes sonoras. Es una capacidad vinculada a la cualidad del sonido denominada *timbre*, que está recogida en el currículo tanto desde el punto de vista teórico como el práctico, aunque no es el resultado de la acción educativa cerrada, sino del contacto diario al que están sometidas las personas, ya que determinar la fuente que produce el sonido, puede incluir aquellos que no sean específicamente musicales.

La determinación auditiva de la época y el estilo de la música es estimada como *muy poca*, aunque por la forma en que está redactado el ítem podría surgir la duda de si sólo se estaba preguntando las épocas y estilos de la música académica. La respuesta podría también contemplar aquellas músicas que corresponden a otros ámbitos en los que sí se delimitaron distintas opciones, como se puede observar en el gráfico 5.12. Es posible que el concepto que tiene la mayoría de los sujetos sobre estilos y épocas contemple solamente la música “clásica”, dejando a un lado todas aquellas manifestaciones que le rodea cotidianamente.

La posibilidad de plasmar gráficamente el significado musical en la notación convencional de la *práctica común* (Piston 1998), así como la determinación de los compases en los que se enmarcan las manifestaciones musicales de ese período, tampoco tienen una valoración positiva. Siendo los contenidos más abordados en la educación musical, puede derivarse de aquí su falta de significación en el uso práctico fuera del contexto escolar, llegando a despuntar como más negativo el desconocimiento del reconocimiento auditivo de los dos únicos modos que participan en el sistema tonal funcional occidental.

El último parámetro analizado en este tema es la representación gráfica no convencional como lo es el *musicograma* (Wuytack y Boal, 2009). Esta técnica permite crear gráficos por personas que no conocen el sistema tradicional de escritura musical consolidado en el barroco, y que forma parte del currículo planteado desde 1990 por las leyes de educación en España hasta la actualidad.

Pasando a otro de los bloques de contenidos que aparece indicado en la materia de expresión musical en Educación Primaria, independientemente de las diferentes

legislaciones, se concreta en otra pregunta las capacidades del alumnado para manifestarse musicalmente a través de la voz o de diferentes instrumentos.

Las respuestas obtenidas en esta cuestión pueden servir como punto de referencia al estudiar el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje de la expresión musical en que estuvo participando el alumnado encuestado. Aquí se comentarán las respuestas conseguidas a partir de su percepción sobre capacidades en aspectos como la reproducción musical vocal, la lectura musical convencional y la reproducción de ritmos a través de la percusión corporal.

Uno de los retos de los pedagogos autores de los *métodos activos*, como ya se indicó antes, fue el de potenciar la educación vocal como medio fundamental para la expresión musical (Tabla 5.7). En esta particularidad, los y las participantes coinciden en una valoración mayoritaria de *muy poca*, aunque consideran que tienen *alguna* en segundo orden.

Tabla 5.7. Valoración sobre la capacidad vocal de reproducir sonidos determinados.

	Ninguna	Muy poca	Alguna	Suficiente	Mucha
<b>Reproducción vocal de sonidos</b>	19,2	31	26,3	15,5	8,1

Esta percepción podría ser una consecuencia directa de la primacía de la práctica instrumental sobre la vocal en las clases de música a las que el alumnado se refirió anteriormente, sin embargo la interpretación de canciones obtiene un porcentaje máximo (Tabla 5.8).

Tabla 5.8. Interpretación de canciones de memoria.

	Ninguna	Muy poca	Alguna	Suficiente	Mucha
<b>Interpretación de canciones</b>	8,1	13,1	29,5	23,5	25,8

Para comprender esta posible contradicción habrá que analizar, a partir de los siguientes datos, si esa habilidad se adquirió en el ámbito escolar o es producto de la interacción social con sus compañeros/as o con los medios de comunicación. El siguiente ítem (Tabla 5.9), hace referencia a la lectura musical convencional, y sus resultados son contrarios proporcionalmente al anterior.

Tabla 5.9. Lectura musical convencional.

	Ninguna	Muy poca	Alguna	Suficiente	Mucha
<b>Solfeo</b>	30,3	29	13,5	14,1	13,1

Los pedagogos de los *métodos activos* contemplaron siempre la *alfabetización musical*. Willems (1994) se refiere a ella con cierto cuidado, aunque tras una amplia defensa concluye que es necesaria, pero luego de algunos pasos previos a los que denomina *presolfeo* “¿Cómo conservar a través del estudio del solfeo el *mensaje humano de la música*?... Decimos: 1) Basarlo en el oído y en el canto...” (p. 101). Si esa es la ruta que debe seguir la enseñanza de la lectura musical, según el autor, habría que indagar sobre los factores que no estuvieron presentes en el proceso, o simplemente no estuvieron adecuadamente tratados durante la educación musical del alumnado participante.

Uno de los elementos de la música occidental es el ritmo el cual, en ese contexto, está supeditado a un pulso métrico que intenta dividir el tiempo en intervalos iguales (Randel 2006). Es aparentemente sencillo marcar el pulso siguiendo patrones rítmicos mientras se escucha algún tipo de música, sin embargo mantener el pulso estable desde un punto de vista individual o colectivo resulta, en un principio, difícil al presentar la tendencia natural a la aceleración.

En este caso (Tabla 5.10), la valoración está repartida equilibradamente entre todas las posibilidades de respuesta, teniendo el mayor porcentaje la opción *alguna*.

Tabla 5.10. Estabilidad del pulso.

	Ninguna	Muy poca	Alguna	Suficiente	Mucha
<b>Pulso estable</b>	18,9	22,3	23,6	18,6	16,6

El mantenimiento del pulso estable es crucial para realizar cualquier combinación rítmica simple o compleja. La interpretación de polirritmias en grupo requiere del establecimiento de un pulso estable para que cada miembro o subgrupo realice distintos esquemas rítmicos al mismo tiempo (Tabla 5.11). Aquí la dificultad es relativamente más alta, ya que el ejercicio exige una adecuación al pulso y un grado de concentración para mantener la individualidad al mismo tiempo que la contemplación del trabajo colectivo.

Tabla 5.11. Polirritmia.

	Ninguna	Muy poca	Alguna	Suficiente	Mucha
<b>Polirritmia en grupo</b>	33,6	26,8	20,5	11,7	7,4
<b>Polirritmia individual</b>	34,9	25,8	17,4	14,1	7,7

La complejidad de la polirritmia aumenta al realizarse de forma individual, ya que diferentes combinaciones rítmicas deben ser ejecutadas por diferentes partes del cuerpo al mismo tiempo y manteniendo un ritmo estable. En la tabla 5.12 es posible comprobar como decrece paralelamente la percepción del alumnado sobre sus capacidades en esta práctica.

La lectura rítmica es relativamente más sencilla que la melódica al no contemplar el parámetro de la altura. En este sentido el alumnado encuestado se autoevalúa como aparece en la Tabla 5.12, en la que es posible observar poca diferencia entre las valoraciones negativas.

Tabla 5.12. Lectura rítmica.

	Ninguna	Muy poca	Alguna	Suficiente	Mucha
Lectura rítmica	27,5	27,2	21,1	12,8	11,4

En cuanto a la interpretación instrumental es posible comprobar, en el Gráfico 5.20, la valoración que se hace de las habilidades conseguidas tras los estudios no universitarios. Es destacable, ante la vista de estos resultados, que aunque se reconoce la predominancia de la práctica instrumental sobre la vocal (ver Tabla 5.6), el único índice claramente positivo es la capacidad de tocar melodías de memoria en la flauta, mientras que la práctica de la primera vista es valorada en general como *muy poca*.

De todos los aspectos presentes en la pregunta, la improvisación a través de la flauta y la improvisación rítmica son indicadas como las menos dominadas por el futuro profesorado participante. Este recurso fue uno de los más estudiados y desarrollados por la mayoría de pedagogos del siglo XX —y los actuales— debido a los excelentes resultados en la potenciación de la creatividad.

En la Figura 1.6 del marco teórico se recoge la presencia de la improvisación en tres de los más importantes autores de los métodos activos, y más adelante se realiza un análisis sobre el tratamiento que se le ha dado en el currículo derivado de las diferentes legislaciones desde 1990 hasta la actualidad.

Si el empleo de la improvisación, por una parte, tiene un amplio basamento teórico y, por otra, está recogido por las normativas educativas, es sorprendente que sea precisamente uno de los contenidos menos desarrollados por las personas encuestadas. Este dato podría convertirse en objeto de estudio para conseguir comprender, cómo una práctica creativa y libre de complejidades técnicas —como lo es la improvisación— no haya estado presente en la formación musical del futuro profesorado.

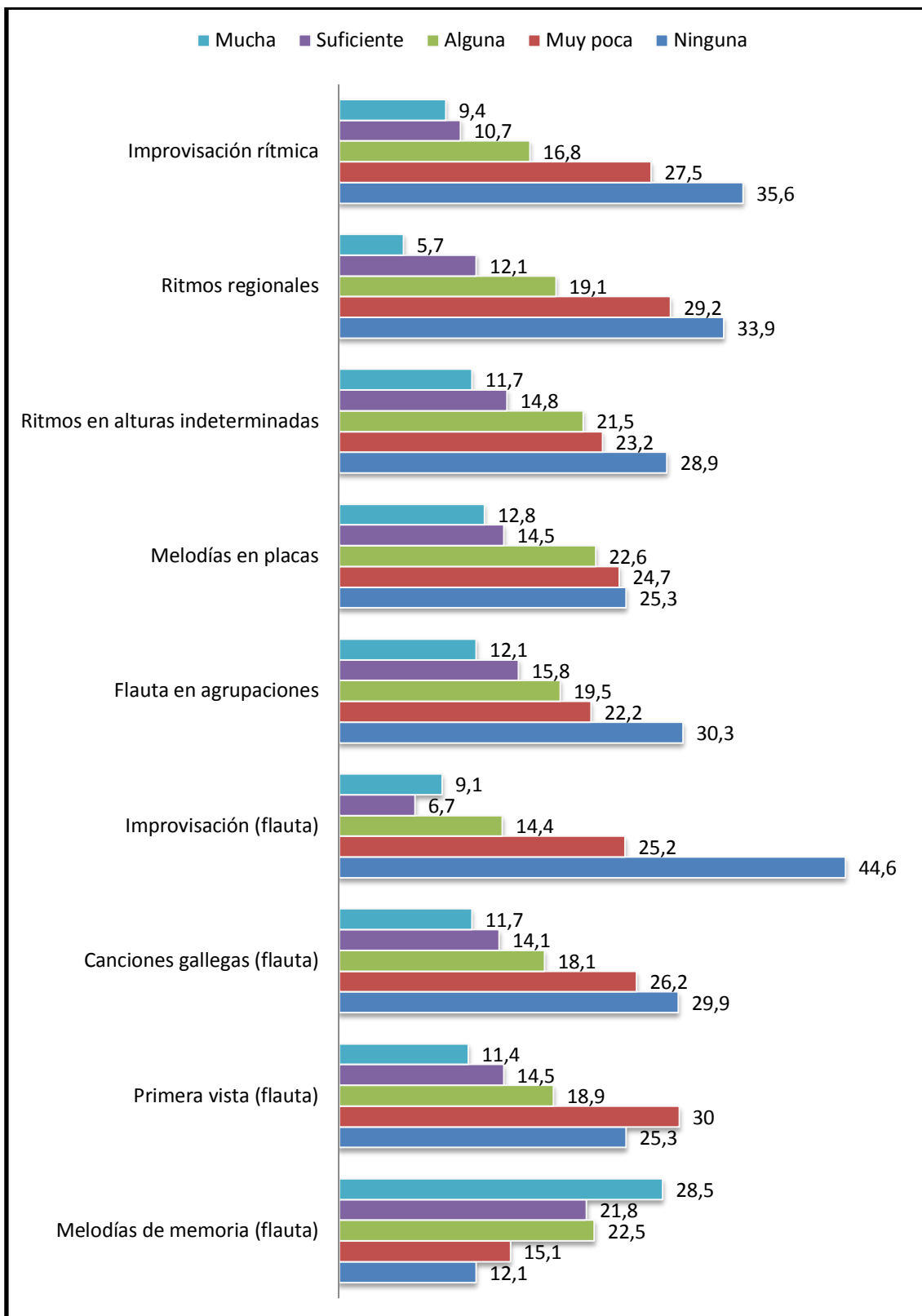


Gráfico 5.20. Práctica instrumental.

Por otra parte, el conocimiento de los términos y los conceptos del lenguaje musical occidental serán tratados a continuación a través de las percepciones del alumnado participante sobre los saberes que han perdurado hasta la actualidad. El Gráfico 5.21 expone los resultados de sus valoraciones en cuanto al dominio teórico de los elementos que intervienen en el hecho musical.

En este caso, al tratarse de conceptos teóricos y de la terminología propia del lenguaje musical occidental, se recurrió igualmente al currículo de Primaria, aunque algunos elementos son extraídos del de Secundaria. En resumen, todos son contenidos que se estudiaron en su momento y que deberían estar activados en la actualidad.

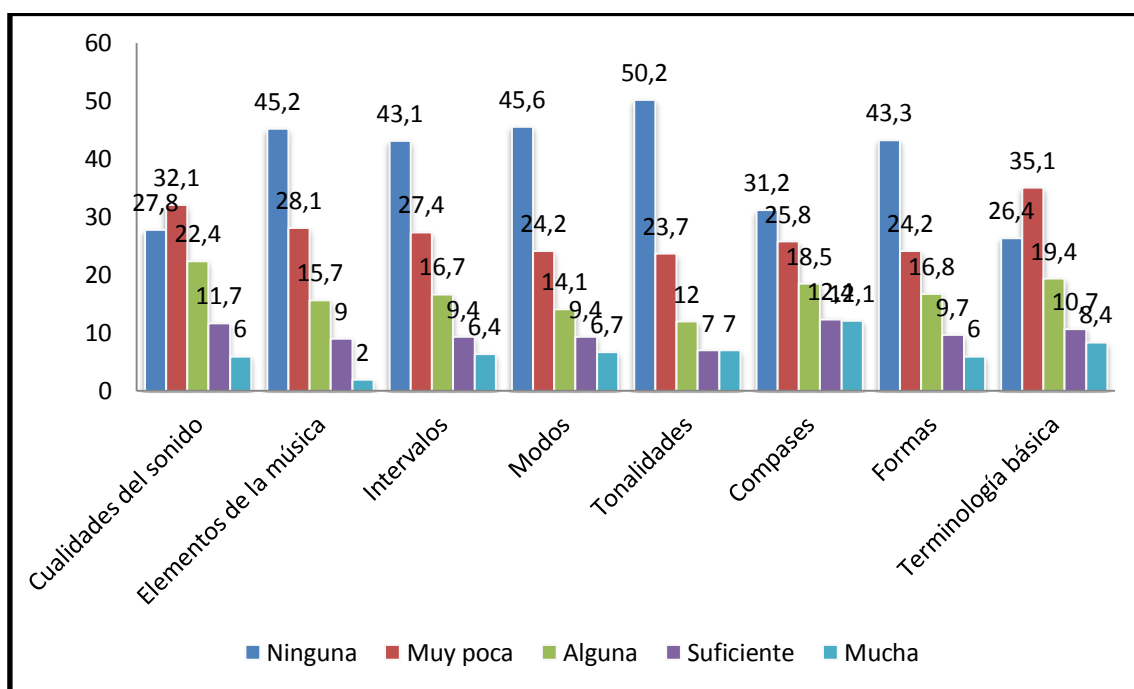


Gráfico 5.21. Conocimiento de términos y conceptos del lenguaje musical occidental.

El conocimiento de estos contenidos es fundamental para la comprensión de los códigos musicales. Durante las etapas educativas por las que tuvo que transitar el alumnado es probable que haya tenido oportunidad de aprender los diferentes componentes de la música ya que existe una terminología específica que, si es correctamente empleada en las sesiones prácticas, debería quedar permanentemente en el conjunto de conocimientos obtenidos por lo menos en Educación Primaria.

Para terminar esta sección se tendrá en cuenta también uno de los aspectos fundamentales que distingue a la educación musical contemporánea. El empleo que se hace de las nuevas tecnologías aplicadas a la música y a su enseñanza puede verse reflejado en la formación del alumnado que, aunque convive con ellas cotidianamente, podría no conocer sus características. En el Gráfico 5.22 se visualizará la valoración el grado de conocimiento que posee el alumnado encuestado.

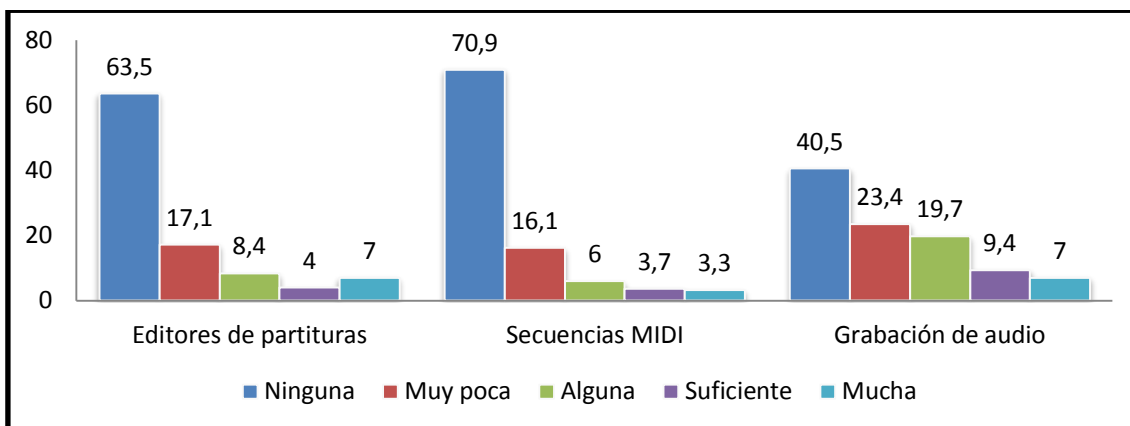


Gráfico 5.22. Conocimiento sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la música.

Las aplicaciones más empleadas en este sentido -que se agrupan en las tres categorías indicadas- constituyen unas importantes herramientas para el trabajo creativo en las aulas (Tejada 2001). Sin embargo, a pesar de que su desarrollo y su expansión que comenzó a finales del siglo pasado, no figura en el conocimiento del alumnado encuestado en la medida en que sería deseable. La grabación de audio es la que manifiesta ligeramente una diferencia y puede ser debido al uso práctico que se hace de ella fuera de los sistemas educativos.

### 5.2.3.2. Percepción sobre la expresión musical como asignatura.

Las opiniones relacionadas con los estudios de Grado en Educación Primaria que se recogieron en el cuestionario serán analizadas en este apartado a partir de un doble enfoque (Gráfico 5.23). Por una parte, con el fin de indagar en la continuidad de la formación musical, en este momento también didáctico-musical; y, por otra, conseguir los puntos de vista del alumnado sobre la forma en que se aborda la materia en cuanto a: objetivos, contenidos metodologías y evaluación.



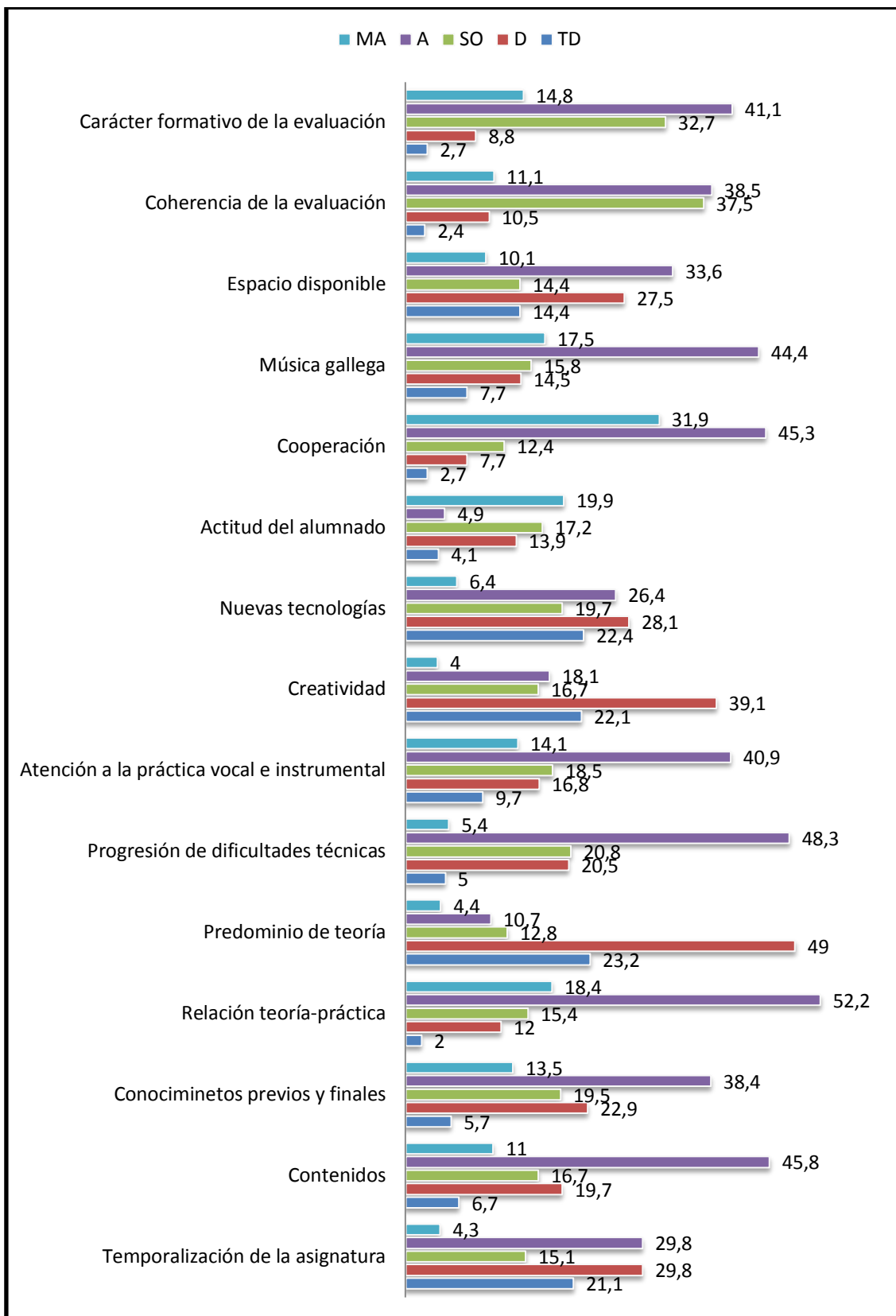


Gráfico 5.23. Opiniones sobre la estructuración de la materia.

Para comenzar con esta temática, se tendrá en cuenta la opinión que ha sido reflejada por el alumnado encuestado tras manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones sugeridas. La escala está planteada en estos términos: TD=Totalmente en desacuerdo D=En desacuerdo SO=Sin opinión A=De acuerdo MA=Muy de acuerdo.

Iniciando el análisis de estos datos se hará referencia a la opinión que manifiestan los y las participantes en cuanto a la dedicación temporal de la asignatura y a su carga lectiva (un cuatrimestre y seis créditos en toda la carrea). Como se puede comprobar, la opinión ha sido equilibrada entre quienes están de acuerdo o no con la afirmación: *La temporalización de la asignatura fue adecuada en el contexto curricular*. Aunque tienen peso, en segundo lugar, las opiniones de quienes optaron por marcar que estaban totalmente en desacuerdo.

Es posible comprobar la aprobación de la correspondencia de los contenidos estudiados con las necesidades formativas del alumnado en la materia -aunque de un modo relativo-, puesto que la mayoría no optó por la posibilidad de *muy de acuerdo*. Debe de tenerse en cuenta que en el escaso tiempo destinado a esta materia es imposible profundizar sobre todos aquellos contenidos que deberían formar parte del conocimiento profesional general del futuro profesorado.

La diferencia entre los conocimientos previos y los adquiridos tras el paso por la asignatura relacionada con la Expresión Musical es valorada positivamente, aunque no de forma unánime, por el alumnado encuestado. Aunque las respuestas se han inclinado a favor de la efectividad de la materia, este es un dato a tener en cuenta con vistas a su reestructuración y adecuación a los intereses del alumnado.

Es imprescindible tener en cuenta la relación directa que mantiene la expresión musical con la práctica, y en ese punto los datos obtenidos indican que, aunque existe una equilibrada relación entre las actividades prácticas y teóricas, las últimas son las que predominan.

Entrando ya en el área de las dificultades técnicas que aparecen en los ejercicios de cualquier disciplina, el alumnado en general respondió afirmativamente a

la pregunta sobre la gradación de las dificultades de la práctica del lenguaje musical, tanto en el ámbito teórico como práctico. En esta cuestión, también hubo una valoración positiva sobre la atención personalizada a las dificultades individuales en la práctica vocal o instrumental que pudieran surgir en el transcurso temporal de la materia.

El ítem que hacía referencia directa al vínculo entre la actividad musical y la creatividad fue redactado de forma negativa como estrategia para detectar la inercia, aunque fue comprendido perfectamente por el alumnado participante. A la afirmación: *Las diferentes actividades realizadas no estimularon la creatividad*, la respuesta del alumnado fue en mayor medida de desacuerdo.

Por otra parte, el empleo de las nuevas tecnologías aplicadas a la música y a su enseñanza mantuvo una valoración dividida, desprendiéndose de este dato que el empleo o no de las técnicas en cuestión, dependen casi absolutamente de la concepción que tenga de ellas el profesor o la profesora que imparta la materia.

En otro ámbito como es la autovaloración actitudinal del alumnado es destacable que, por primera vez, hasta este punto del análisis de los datos aparezca la opción extrema desde el punto de vista positivo. En el gráfico 5.23, es posible corroborar cómo entiende el alumnado cual ha sido su actitud durante el ejercicio de la materia de Didáctica de la Expresión Musical. Posiblemente este resultado esté relacionado con la forma en que se suelen trabajar los contenidos que implican la colaboración, donde las respuestas han tenido un carácter claramente optimista. Los distintos conjuntos musicales tienen como requerimiento principal la exigencia individual en relación con el trabajo en equipo. Los roles que desempeñan los individuos están seriamente comprometidos con el resultado del trabajo colectivo. Esto, sumado a que es una práctica extendida en los centros de formación musical de profesorado la participación en grupos instrumentales y vocales, favorece el concepto de cooperación.

Una de las ideas que se desarrollaron a partir de los métodos activos fue la de emplear las canciones tradicionales regionales en la educación musical. Uno de los máximos precursores de esa práctica fue Kodály, a quien se refiere Subirats (2007, p.

66) en estos términos: “Consideraba que: el niño debe participar de los bienes culturales de su propia comunidad; que la música folclórica es música viva de alto nivel”.

Ante la afirmación: *La música tradicional gallega estuvo presente en los materiales didácticos*, la respuesta fue claramente afirmativa aunque no se consolidó categóricamente con la opción *muy de acuerdo*. Es posible que, aunque estuviera presente la música gallega en las clases, el alumnado encuestado opine que no se manifestó de forma suficiente.

Otra de las valoraciones solicitadas en el cuestionario está relacionada con el concepto *música y movimiento* que, heredado de los métodos activos, se ha desarrollado y se ha universalizado en el contexto de la educación musical actual desde una perspectiva global. La configuración de las aulas es un factor determinante en la adecuada práctica de las actividades ya que es necesaria cierta amplitud espacial para llevar a cabo los ejercicios que se realicen en este sentido.

La valoración del alumnado sobre el espacio con que cuentan las aulas está dividida con una ligera tendencia al acuerdo con el planteamiento: *el espacio disponible para las clases prácticas (música y movimiento) era adecuado*, tal y como se puede observar en el Gráfico 5.24.

Para finalizar este ciclo de opiniones sobre cómo se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia Didáctica de la Expresión Musical, se indagó sobre la manera en que fue valorada la evaluación. Ante la afirmación *la evaluación fue coherente con el proceso de aprendizaje desarrollado*, el alumnado participante adopta una posición encontrada, al equilibrar sus repuestas entre las opciones *de acuerdo* y *sin opinión*. En cuanto al carácter formativo de la evaluación, la mayoría del alumnado se inclinó hacia la respuesta afirmativa, aunque con cierta reserva.

#### 5.2.3.3. Valoración de sus conocimientos actuales.

Una vez concluidos sus estudios de Expresión Musical, el alumnado encuestado realiza una autovaloración en la que se recogen los aspectos que estuvieron presentes, tanto en su formación musical en la enseñanza general no universitaria, como los adquiridos específicamente en Grado en Maestro en Educación Primaria. En la

Tabla 5.13, es posible observar la fluctuación de las calificaciones del nivel acumulativo que poseen en dicha disciplina.

Tabla 5.13. Valoración de sus conocimientos musicales prácticos.

Ítems	Porcentajes					Media
	Mínimo	Bajo	Medio	Alto	Máximo	
Audición activa	9,2	28,3	39,6	15,7	7,2	<b>2,83</b>
Elementos de la música	6,1	24,4	36,6	22	10,8	<b>3,07</b>
Diseño de musicograma	20,7	37,1	25,2	11,2	5,8	<b>2,44</b>
Interpretación de canciones	5,1	13,9	26,8	30,5	23,7	<b>3,54</b>
Interpretación en la flauta	6,1	13,9	23,4	24,7	31,9	<b>3,62</b>
Interpretación en placas	8,2	10,5	29,3	27,9	24,1	<b>3,49</b>
Pulso estable	7,8	16,7	30	22,5	22,9	<b>3,36</b>
Movimiento corporal	4,1	8,8	27,6	31,6	27,9	<b>3,70</b>
Notación musical	7,2	16,8	27,7	27,4	20,9	<b>3,38</b>
Solfeo	8,8	21,8	28,9	19,4	21,1	<b>3,22</b>
Escritura	7,5	17,7	31,7	22,9	20,1	<b>3,30</b>
Compases	7,8	20,5	29,4	23,2	19,1	<b>3,25</b>
Dirección	18,5	24,7	27,4	17,1	12,3	<b>2,80</b>

Los conocimientos teórico-prácticos son evaluados, en general, por el alumnado participante como aceptable, si se tienen en cuenta las calificaciones de la opción *medio*, seguido de *alto*. De esta serie de elementos el alumnado percibe su mayor dominio sobre aspectos como la interpretación de canciones y el movimiento corporal al considerar que es *alto*, mientras que la elaboración de musicogramas y la dirección musical representan los contenidos que menos dominan.

Por otro lado, los conocimientos didáctico-musicales (Tabla 5.14), también muestran una tendencia a las calificaciones medias, aunque en este caso seguida de las bajas, sobresaliendo el empleo de las redes sociales para intercambiar información y al uso de las aplicaciones informáticas aplicadas a la música y a la educación musical como las que menos dominan.

Tabla 5.14. Valoración de sus conocimientos didáctico-musicales

Ítems	Porcentajes					Media
	Mínimo	Bajo	Medio	Alto	Máximo	
Currículo de primaria	9,9	20,7	27,6	26,5	15,3	<b>3,17</b>
Material didáctico	9,7	22,1	33,8	22,4	12,1	<b>3,05</b>
Dominio de piezas básicas	9,6	26,7	31,5	19,2	13	<b>2,99</b>
Música gallega	12	22	31,6	19,9	14,4	<b>3,03</b>
Artes y formación integral	10,7	31,3	30,6	18,6	8,9	<b>2,87</b>
Corrientes pedagógicas	12	28,4	34,2	18,2	7,2	<b>2,80</b>
Herramientas didácticas	10,3	25,4	37,8	19,2	7,2	<b>2,88</b>
Aplicaciones informáticas	27,9	25,9	24,8	13,4	7,9	<b>2,48</b>
Recursos en red	15,7	22,5	25,9	23,9	11,9	<b>2,94</b>
Empleo de redes sociales	35,6	29,1	16,6	12,5	6,2	<b>2,25</b>

Tras la autoevaluación de los conocimientos acumulados al finalizar el período en que se desarrolló la asignatura surgen algunas cuestiones más generales pero de suma importancia para comprender la competencia del futuro profesorado en el empleo de la expresión musical como recurso en su función docente (Gráfico 5.24).

La mayoría de los conceptos planteados han tenido una respuesta positiva. *La preparación del profesorado generalista en el área de la expresión musical es adecuada para el futuro desarrollo de su actividad docente, y la capacidad para emplear medios audiovisuales*, son dos de los aspectos que presentan más contradicción al quedar desmarcadas de las restantes. Una explicación a este resultado puede estar vinculada a la diversidad de enfoques metodológicos y didácticos que se aplican en cada centro. La posesión de herramientas o estrategias destinadas a la motivación del alumnado de Primaria en la expresión musical también presenta ligeramente alguna valoración negativa contrapuesta a la opinión de que sí cuentan con ellas.

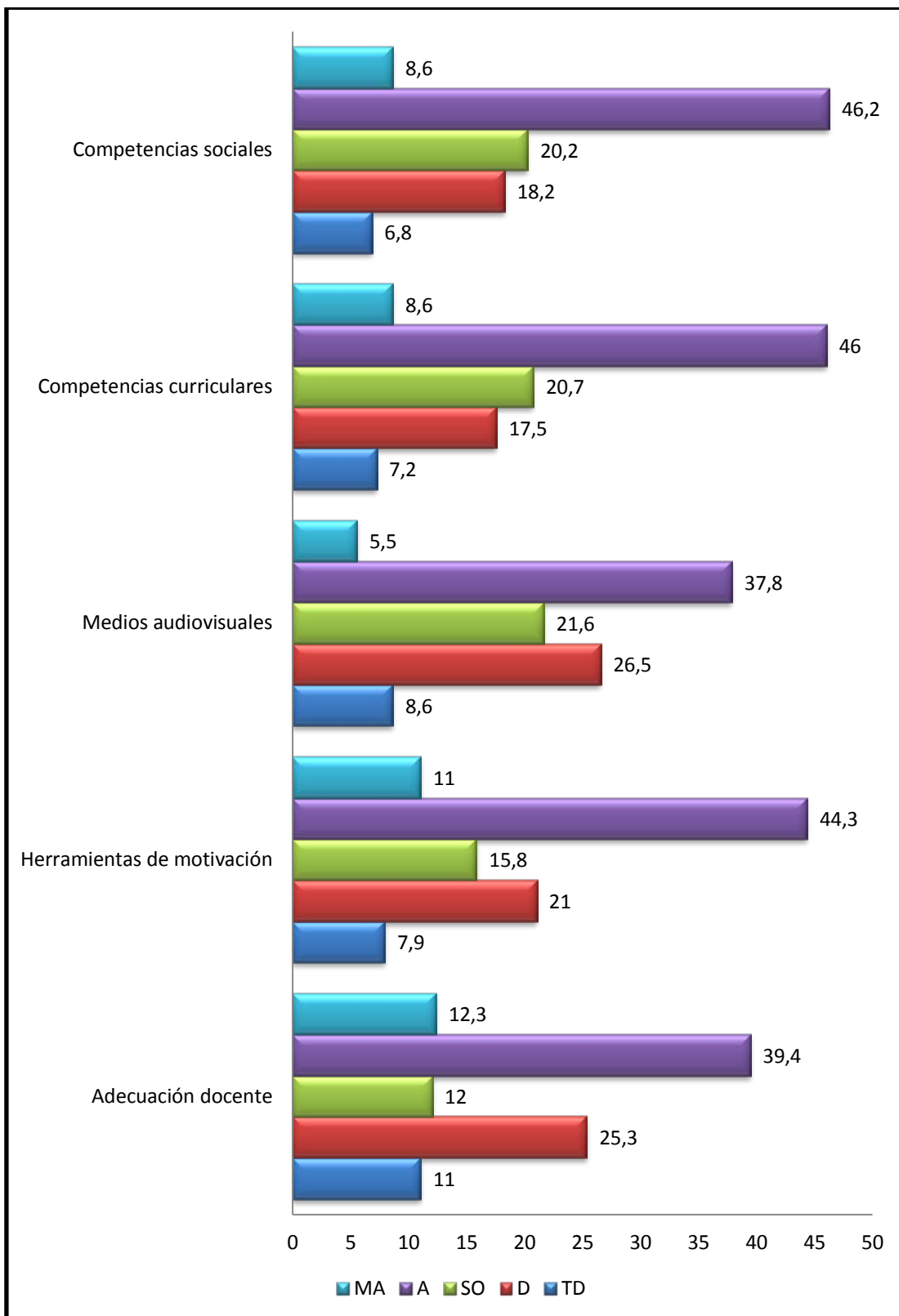


Gráfico 5.24. Percepciones sobre su preparación didáctico-musical.

En una valoración global, el futuro profesorado se considera apto para el desarrollo y la evaluación de los contenidos musicales que se indican en el currículo de Educación Primaria. Ante la afirmación: *Los futuros docentes tienen en cuenta los procesos de aprendizaje relativos al período de 6 a 12 años en su contexto familiar, social y escolar para programar actividades musicales*, el alumnado alcanzó claramente una valoración en el rango *de acuerdo*.

Como manera de comprobar la significatividad de los conocimientos que conforman ahora su formación didáctico-musical se investigó a través de otra pregunta sobre la permanencia de habilidades y hábitos resultantes de sus estudios, pero esta vez fuera del contexto institucional. En el Gráfico 5.25 es posible observar la permanencia de los conocimientos adquiridos en otros ámbitos.

Comenzando por la aplicación de los conocimientos, los alumnos y las alumnas participantes concuerdan en que recuerdan y practican en otros contextos las canciones y ejercicios trabajados en clase, mientras que el análisis de manifestaciones musicales, aplicando lo aprendido, se produce con menos frecuencia. Los criterios técnicos y estéticos que se derivan del análisis le permiten al alumnado la emisión de juicios personales sobre la música que le rodea, pero según el resultado sólo en algunas ocasiones.

No es así en la búsqueda de información musical en libros o revistas, ya que *raramente, en algunas ocasiones o nunca* se realiza este tipo de actividad. Vinculado con esto último, es consecuente que el interés por la información sobre educación musical se presente en las mismas condiciones. Sin embargo, cuando se refiere a la búsqueda de información a través de las TIC el resultado cambia por completo hacia un área positiva, como en el caso de las reflexiones sobre la educación musical.

El último ítem de esta pregunta se refiere a un concepto muy amplio que será empleado como puente de enlace con los temas posteriores. La reflexión sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida es, según las respuestas, muy frecuente.



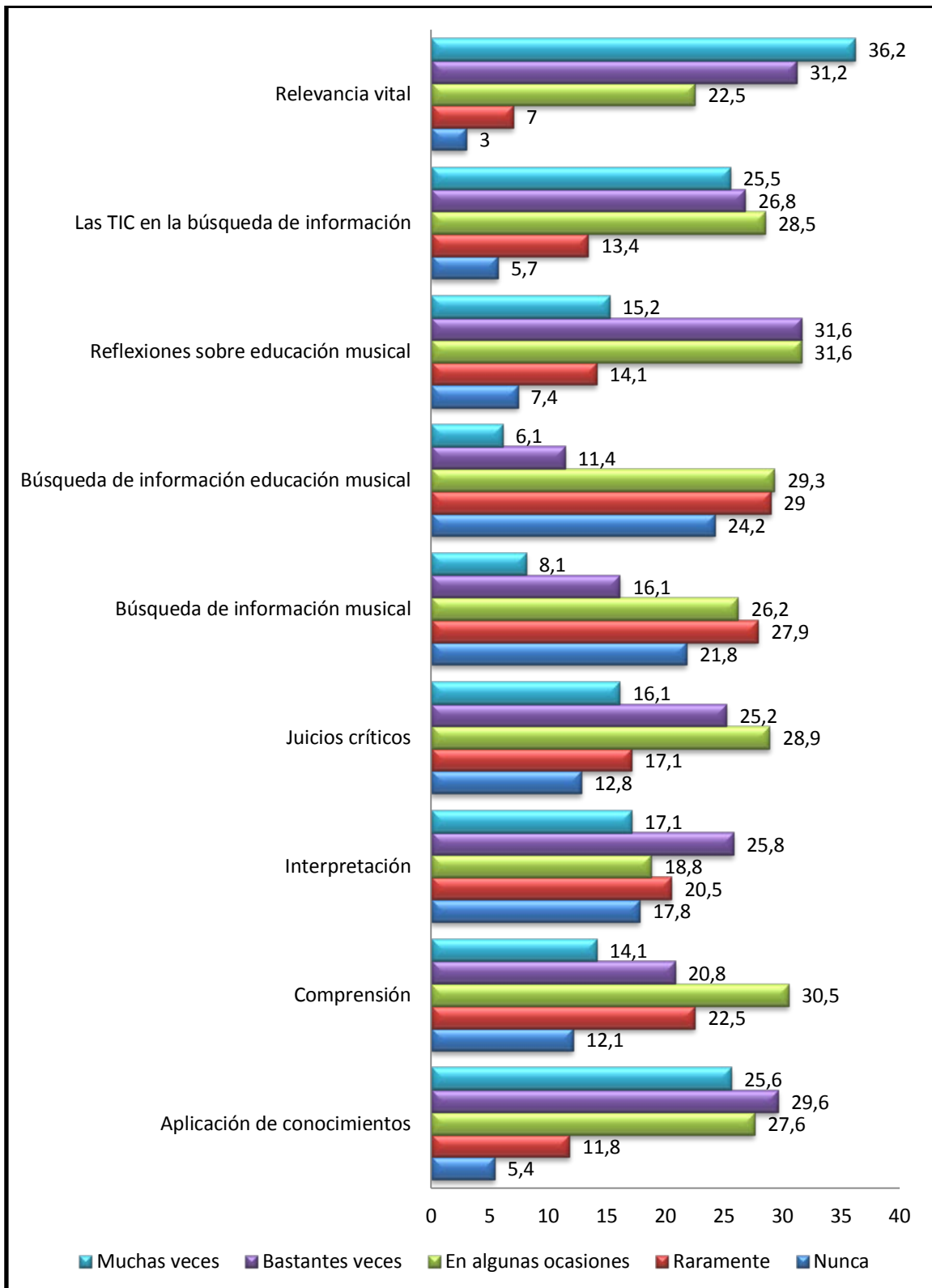


Gráfico 5.25. Presencia de los conocimientos adquiridos en ámbitos extra institucionales.

#### 5.2.3.4. *Prioridad de algunos aspectos de la expresión musical.*

Con el fin de encontrar las necesidades del alumnado de Grado en Educación Primaria en cuanto a su formación didáctico-musical, esta última pregunta del tercer bloque recabó información sobre los elementos que deben priorizarse en la materia.

Tras una panorámica sobre las respuestas obtenidas es posible percibir que todos los aspectos propuestos son considerados importantes por el alumnado participante, aunque, tras un breve análisis, los que más se demandan tienen un carácter práctico, incluyendo en esta clasificación a las nuevas tecnologías ya que a través de ellas es posible desarrollar la creación musical sin que demande unos conocimientos teóricos específicos (Gráfico 5.26). En orden de prioridad aparecen aquí los contenidos relativos a *música y movimiento*, valorado con la puntuación máxima del gráfico. En un segundo orden están comprendidas la práctica vocal, la percusión corporal y la improvisación. Como ya se ha observado antes, esos contenidos estaban ya identificados en la valoración que se efectuó sobre los que se habían adquirido en la formación previa a sus estudios en Grado en Educación Primaria como deficitarios. La coincidencia entre las carencias y los contenidos más demandados confirma la voluntad de subsanar algunos errores en el planteamiento real de la materia de expresión musical, tanto en la educación general no universitaria como en la propia asignatura obligatoria Didáctica de la Expresión Musical.

#### 5.2.1. *Expectativas formativas del alumnado de Grado en Educación Primaria.*

Tras estudiar, mediante la percepción del alumnado encuestado, las características de los distintos niveles educativos por los que transitó, incluyendo su formación como futuro profesorado, y ya llegando al final de esta etapa de la investigación, se realizaron dos preguntas con el propósito de que analizaran sus carencias y propusieran algunas medidas para solucionarlas.

La información recogida aquí podría ser de utilidad a la hora de diseñar plataformas formativas permanentes enfocadas al perfeccionamiento de su conocimiento profesional docente y a la actualización del profesorado en las nuevas tendencias educativas que puedan surgir.

CAPÍTULO V

Análisis y resultados de los datos cuantitativos

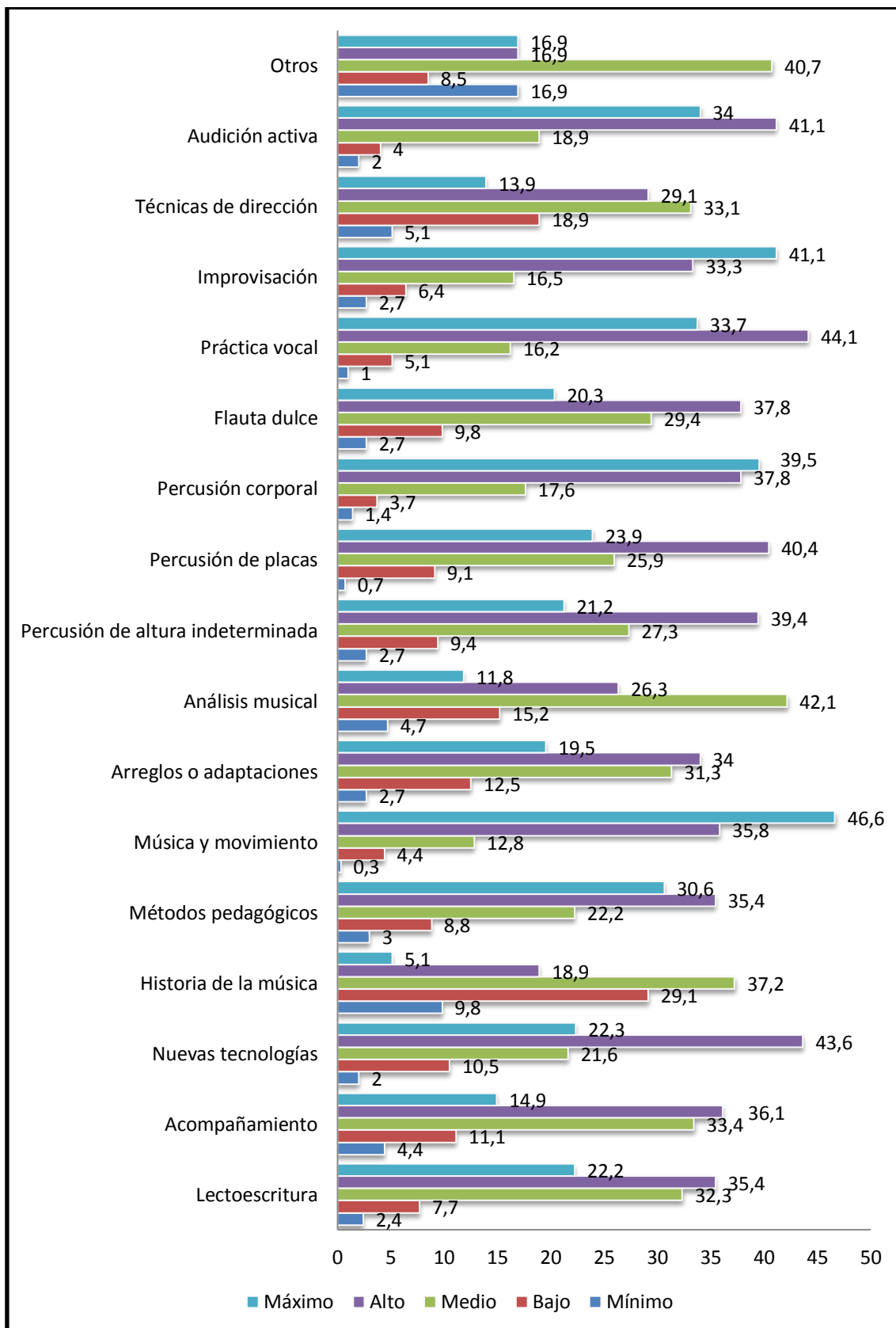


Gráfico 5.26. Aspectos prioritarios en la formación musical según el alumnado.

### 5.2.3.5. *La necesidad de una formación musical posterior.*

A modo de autoevaluación, el alumnado reconoce en los siguientes ítems sus carencias en el manejo del lenguaje musical, comprendiendo su incidencia en el mayor o menor provecho que podría obtener de él. Como muestra la Tabla 5.15, las personas encuestadas se muestran exigentes con sus carencias al manifestar, en un alto porcentaje su acuerdo con la necesidad de superarlas.

Esta pregunta contiene tres ítems que invierten la valoración de su contenido en relación con el resto, y han formado parte de la pregunta general con el objetivo de evitar que las respuestas estén influidas por la inercia que se pueda producir. En estos tres ítems las respuestas bajan su frecuencia en de acuerdo y la suben en desacuerdo. Esta prueba, empleada como pregunta de control (García et al., 2001), confirma la fiabilidad de las respuestas.

Una de las más importantes respuestas por parte de los encuestados es precisamente ésta, dado que, teniendo en cuenta sus propias valoraciones sobre sus carencias, podrían sugerir la manera de solventarlas por parte de las instituciones encargadas de la formación permanente del profesorado.

Aunque la función que desarrollará el futuro profesorado no contemple la educación musical como un propósito de una instrucción en sí misma como materia, la asignatura obligatoria contemplada en el plan de estudio vigente debería conseguir que los conocimientos musicales —y su empleo didáctico e interdisciplinar— no sean ajenos al conjunto de contenidos que conforman el conocimiento profesional docente que conforma a un maestro o a una maestra desde una óptica global.

Por otra parte, el análisis que se produce sobre las carencias detectadas y la voluntad de solventarlas, surgidas de la valoración que el futuro profesorado de Primaria hace desde su propia óptica, constituye un documento que debería tenerse en cuenta al elaborar las guías docentes que rigen su formación didáctico-musical en las facultades de Ciencias de la Educación.

Tabla 5.15. Carencias en la formación didáctico-musical.

Ítems	Porcentajes					MEDIA
	TD	D	SO	A	MA	
Debo profundizar en los conocimientos sobre las estructuras formales	1,4	8,1	13,5	59,8	17,2	<b>3,83</b>
Necesito adiestrar mi oído para distinguir los modos auditivamente.	4,1	13,5	5,4	58,1	18,9	<b>3,74</b>
Debo ejercitar la elaboración de musicogramas	3,1	5,4	14,2	54,9	22,4	<b>3,88</b>
Necesito más información para ubicar los ejemplos musicales en su contexto histórico	3,1	9,9	14,3	52,9	19,8	<b>3,76</b>
Necesito ampliar mi destreza en la lectura musical	4,4	14,2	10,8	48,1	22,4	<b>3,70</b>
Podría perfeccionar la emisión y articulación en la flauta	2,7	16,4	11,3	56,7	13	<b>3,61</b>
Cuento con los conocimientos teóricos básicos del lenguaje musical	3,1	<b>21,8</b>	13,9	<b>45,6</b>	15,6	<b>3,49</b>
Es importante ampliar el repertorio didáctico de que dispongo en la actualidad	1,7	5,1	5,4	57,5	30,3	<b>4,10</b>
Cuento con criterios sólidos para elegir los materiales didácticos para la enseñanza musical	5,7	<b>27,7</b>	18,6	<b>38,2</b>	9,8	<b>3,19</b>
Necesito ampliar la información que tengo sobre temas de la actualidad de la educación musical	1,7	5,1	8,1	61,4	23,7	<b>4</b>
Tengo que actualizarme en las nuevas tecnologías aplicadas a la música y su enseñanza	1,7	9,8	9,2	52,5	26,8	<b>3,93</b>
Debo mejorar mi dominio de la entonación	2,7	8,8	9,1	50,7	28,7	<b>3,94</b>
Mi registro vocal es adecuado al repertorio escolar	4,8	<b>17</b>	24,8	<b>41,5</b>	11,9	<b>3,39</b>
Mi exactitud en el ritmo, al cantar o tocar, debe mejorar	4,7	14,9	9,1	50,3	20,9	<b>3,68</b>

5.2.4.2. *Propuestas para solventar las carencias.*

En la última pregunta del cuestionario se intentó obtener información sobre las posibles maneras de completar y actualizar los conocimientos didácticos musicales del futuro profesorado. Las personas encuestadas valoraron lo que para ellas serían las actuaciones más efectivas entre un conjunto de posibilidades. Entre las propuestas aparecen opciones que se dividen en dos direcciones: las que se pueden realizar de forma individual y las que necesitan algún tipo de organización institucional (Figura 5.3).

Actividades individuales	Actividades de carácter institucional
Asistiendo frecuentemente a actuaciones de diferentes géneros musicales.	Practicando audiciones activas regularmente.
Obteniendo información relacionada con la música a través de internet o redes sociales.	Participando en talleres de composición musical.
Realizando lecturas de libros o artículos especializados en la didáctica musical.	Asistiendo a conferencias sobre educación musical
Practicando algún instrumento de forma individual.	Participando en cursillos específicos sobre técnica musical.
Participando en investigaciones sobre enseñanza musical.	Asistiendo a cursillos enfocados a la didáctica musical.

Figura 5.3. Propuestas de actuación para solventar las carencias didáctico-musicales.

Observando el Gráfico 5.27 será posible percibir la predisposición del futuro profesorado encuestado para, de alguna manera, superar las deficiencias que él mismo detectó en su autoevaluación y que ya fueron recogidas en la Tabla 5.15.

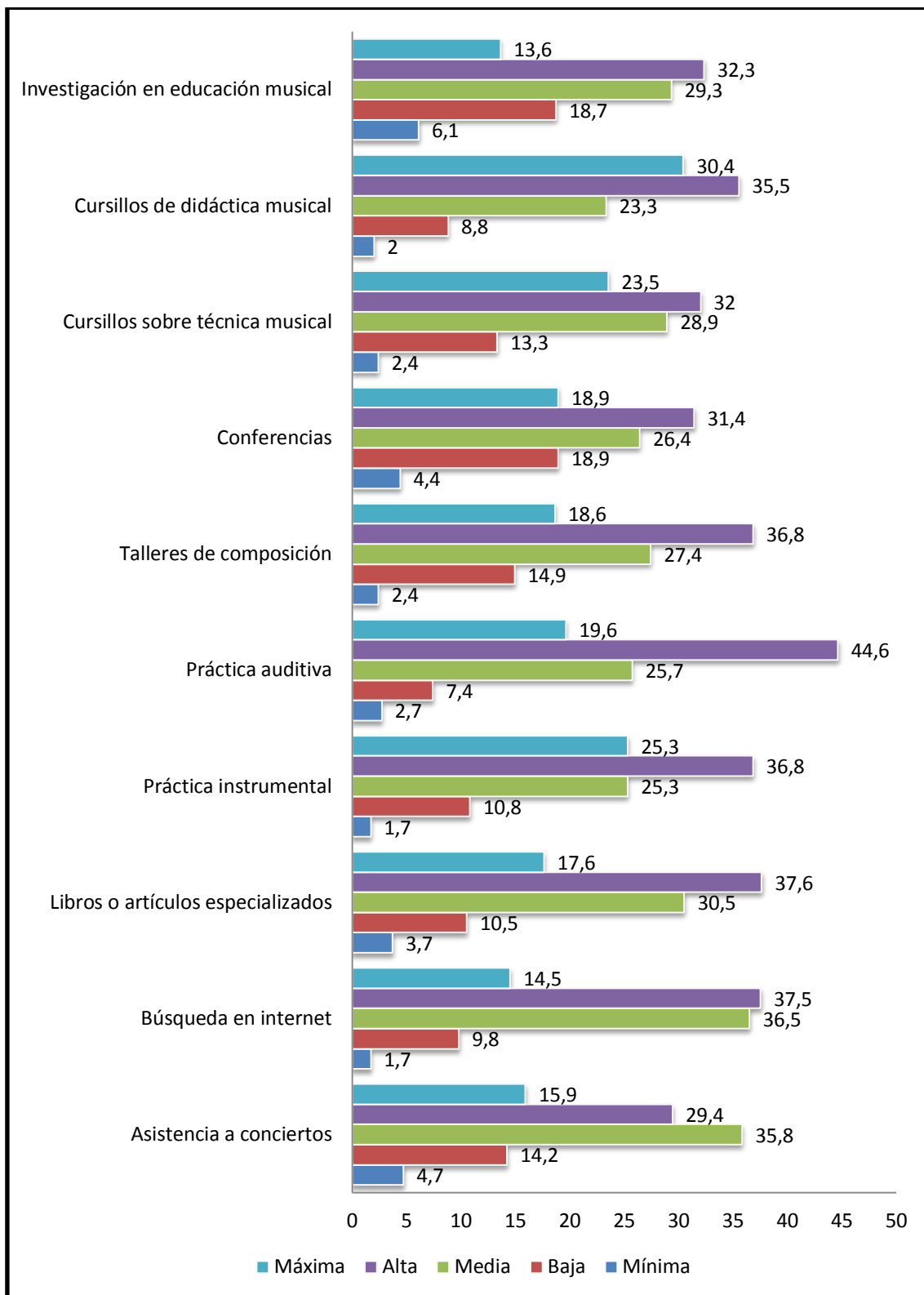


Gráfico 5.27. Valoración sobre las propuestas para superar deficiencias didáctico-musicales.

De todas estas medidas destaca en primer lugar, en la preferencia de los/las participantes, la práctica auditiva. Continúan en orden descendente y de manera relativamente igualada, las incursiones en Internet, la lectura de libros y artículos relacionados con la didáctica musical, los talleres de composición y la asistencia a cursos sobre didáctica, en la que destaca la frecuencia de quienes le dieron una máxima prioridad. En un tercer plano aparece la asistencia a conciertos, a conferencias, así como a cursos sobre técnica musical y a la investigación sobre educación musical.

La valoración positiva de las personas encuestadas se inclina hacia las actividades de carácter individual según la tipología de las opciones indicadas en la Figura 5.2. Este resultado puede ser de utilidad para el diseño de cursos de posgrado, ya que recoge de una manera sencilla cuáles son los elementos que se pueden extraer de las preferencias individuales y potenciarlos en proyectos de actualización y perfeccionamiento didáctico-musical.



---

# **CAPÍTULO VI**

---

## **ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS CUALITATIVOS**

---



## CAPÍTULO VI

### ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.

#### 6.1. Introducción.

En este capítulo se abordará el proceso de análisis de las entrevistas bajo las orientaciones de los autores citados anteriormente. Según la tipología de esta modalidad de investigación, es imprescindible contar con la subjetividad intrínseca que conlleva, y tomar en cuenta las diferencias que se evidencian en relación con el enfoque cuantitativo. En el siguiente apartado se tendrán en cuenta los estudios que se han realizado sobre este tipo de investigación y sus sugerencias para su puesta en práctica, considerando siempre sus ventajas y sus limitaciones.

#### 6.2. Análisis de los datos obtenidos.

Antes de comenzar el análisis propio de una investigación cualitativa es necesario ser conscientes de las características de los datos que se generan en este ámbito. En este sentido, Gibbs (2012) manifiesta que estos datos, aparte de la diversidad que los caracteriza, contienen muchos significados que pueden ser de índole cultural, de comportamientos humanos, etc. Por otra parte Rodríguez et al., (1996) definen dichos datos como la:

... elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos *indagativos*. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación (pág. 199).

Como característica propia de los datos cualitativos es evidente su manifestación verbal en contraposición de los valores numéricos. A través del lenguaje se expresan los contextos sociales, opiniones, o interacciones, y, mediante ese mismo lenguaje, el investigador informa sobre el análisis de los datos (Rodríguez et al., 1996).

En la investigación cualitativa, los medios que se emplean para realizar el análisis de los datos son desarrollados por los propios investigadores, partiendo de la información que ha conseguido. Taylor y Bogdan (1992), indican que la indagación cualitativa se enfoca hacia la comprensión profunda de las personas y los escenarios estudiados. Los autores mencionados establecen tres fases en la realización del análisis de los datos:

1. Fase de descubrimiento, donde se identifican los temas y se desarrollan conceptos. Entre otros pasos, en este punto, se examinarán los datos repetidas veces con el fin de ganar en profundidad de comprensión. También se elaborarán tipologías como esquemas de clasificación y se desarrollará una línea o guía para dar continuidad y coherencia al análisis.
2. Fase que incluye la codificación de los datos y la profundización del conocimiento del tema. Aquí se establecen las categorías y codificaciones, lo que permite realizar las interpretaciones de los datos. Este proceso consiste en la reunión y análisis de todos los datos obtenidos y su clasificación.
3. Fase de relativización de los descubrimientos. Los datos son interpretados en el contexto en que fueron recogidos. Se contemplan en este paso todos los datos, y se relacionan con la forma en que fueron obtenidos, por lo que se tiene en cuenta la influencia del investigador en su obtención.

Para la realización del análisis, es necesaria una separación en unidades de la totalidad de los datos. Los criterios para esta separación pueden obedecer a diferentes puntos de vista: espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales. Dichos criterios pueden interrelacionarse, aportando una mayor o menor presencia. Para Rodríguez et al., (1996), el criterio más importante y extendido es el temático.

La categorización y codificación constituyen las herramientas que permiten identificar y clasificar los datos. La organización en categorías permite agrupar en unidades los diferentes datos que conceptualmente se relacionan. La codificación, por su parte, es la operación de nombrar o numerar las diversas categorías con el fin de

representarlas e identificarlas a través de distintos símbolos que podrían ser numéricos o verbales.

Una de las fuentes a la que se acude para establecer las categorías puede ser el marco teórico de la investigación. En este caso, el criterio viene dado de antemano, y puede basarse en categorías ya planteadas en otras investigaciones. Pero también pueden ser establecidas en el momento del examen de los datos, por lo que sería una categorización abierta (Rodríguez, et al. 1996).

Flick (2004) establece diferentes enfoques de la categorización y la codificación, planteando esas diferencias o pasos en relación con el desarrollo de la investigación. El autor distingue:

- a. Teórica: es el procedimiento de análisis de datos que se emplea para desarrollar una teoría fundamentada.
- b. Abierta: trata de expresar los fenómenos y datos en forma de conceptos.
- c. Axial: consiste en la depuración y diferenciación de las categorías. De entre las categorías originadas se seleccionan las que apuntan a una mejor elaboración.
- d. Temática: los grupos que se estudian se derivan de las preguntas, es decir se definen por anticipado.

En el contexto de esta investigación, a partir de las categorías resultantes del análisis, emergen dos grandes dimensiones en las que se pretende englobar la información teniendo en cuenta la propia formación didáctico-musical de las profesoras entrevistadas y su percepción sobre el papel de las instituciones y de ellas mismas en la formación del futuro profesorado. Las dos dimensiones se denominarán:

- a. Trayectoria musical-docente.
- b. Concepciones sobre la música y la educación musical

Es necesario aclarar que, aunque el análisis de los datos requirió la disección de la información global, es inevitable que los bloques mantengan una estrecha interacción,

tanto de forma temporal lineal como simultánea. De aquí que surja el siguiente esquema (Figura 6.1), en el que se visualiza la estructura que ha servido como marco a la articulación, tanto del análisis como de la propia exposición de los resultados:

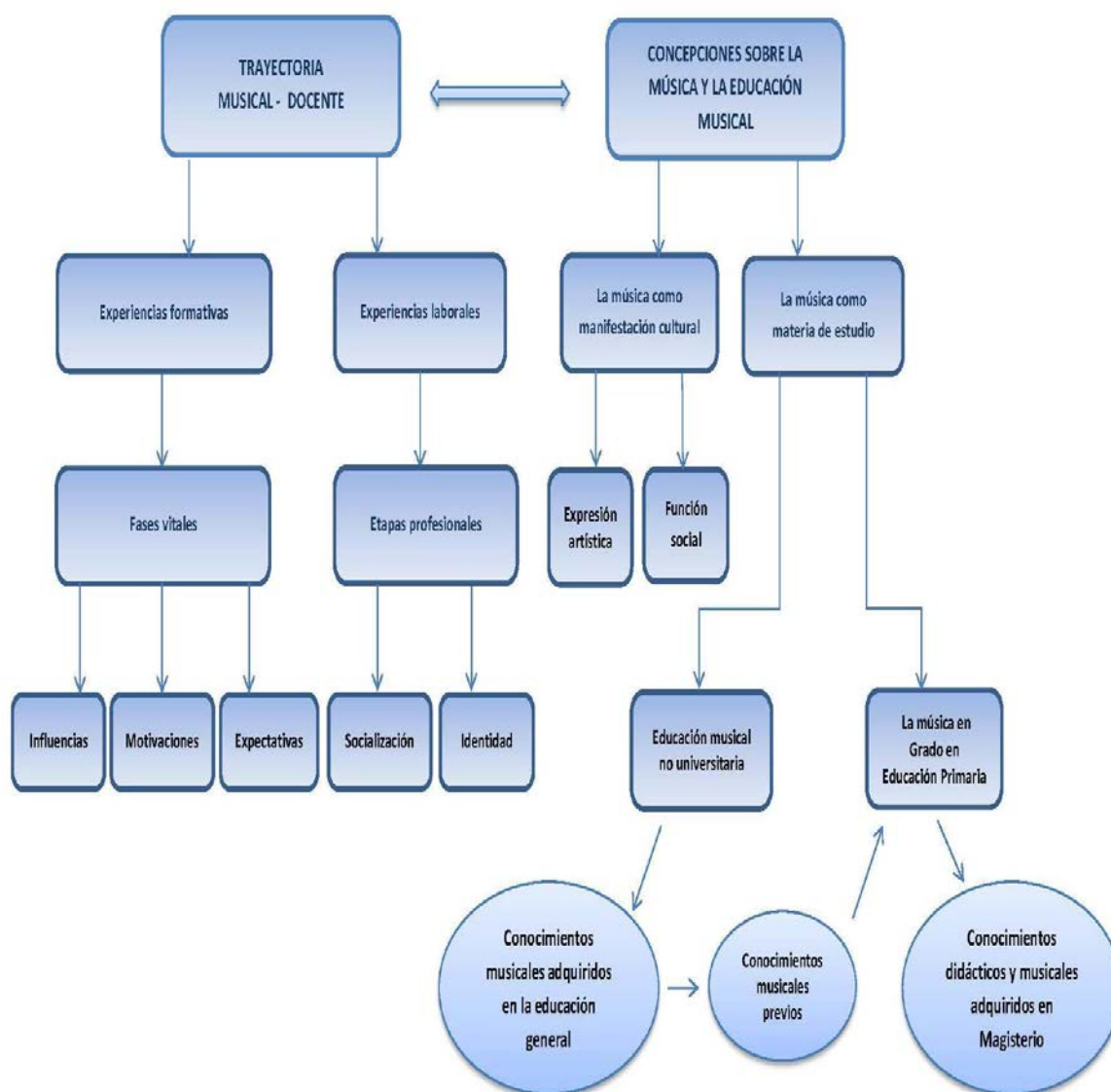


Figura 6.1. Esquema de análisis.

### **6.3. Resultados.**

#### *6.3.1. Resultados del caso 1. Características generales.*

La profesora entrevistada en este caso realiza su labor docente en un centro en el que no existe actualmente la mención relacionada con la expresión musical, y tampoco tuvo en su plan de estudios la extinguida especialidad en música, por lo que no puede aportar experiencias específicas en este sentido. El alumnado que cursa Grado en Educación Primaria en su centro sólo tiene acceso a los contenidos propios de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical, que como se ha mencionado en el capítulo III, tiene una temporalización de un cuatrimestre con un volumen de trabajo de seis créditos.

Con vistas a evitar una alusión directa a su identidad, en lo sucesivo se empleará el seudónimo “Nerea”, que representará a la persona entrevistada en todo el proceso del análisis y de la redacción de los resultados.

##### *6.3.1.1. Trayectoria musical-docente.*

En esta dimensión se recoge la información obtenida y analizada referente a dos bloques temáticos. En primer lugar se tratarán aspectos significativos relacionados con la formación de la persona entrevistada. Estas experiencias formativas están divididas en fases que, a su vez, están condicionadas por tres factores: las influencias externas que estuvieron presentes en el desarrollo del proceso formativo, las motivaciones que determinaron la toma de decisiones, y las expectativas profesionales que podrían impulsar los esfuerzos enfocados hacia determinados contextos laborales.

El segundo bloque representa la experiencia laboral de la profesora entrevistada, en la que se verán reflejadas las distintas etapas de desarrollo profesional en las que emergerán los procesos que estuvieron presentes en la conformación de la docente, por una parte; y, por otra, se estudiará su percepción sobre su identidad profesional, o expresado de otra manera, el concepto que tiene sobre sus competencias musicales y docentes.

#### 6.3.1.1.1. *Experiencias formativas.*

Los primeros pasos formativos en las actividades artísticas suelen remitirse a etapas muy tempranas del desarrollo personal, por lo que las primeras aproximaciones a la música, en este caso, se produjeron en el escenario familiar. La particularidad del caso de Nerea en relación con lo planteado anteriormente, es la manera en que se producía el ambiente musical de su entorno, ya que la música no sólo era escuchada, sino que formaba parte de la actividad familiar desde un punto de vista práctico: “Desde pequeña, desde siempre, he visto instrumentos de mi padre: trompeta, trombón, tuba, guitarra. No es que lo recuerde, es que siempre ha existido ese ambiente musical en mi casa” (R1.1).

Aunque la actividad musical que existe en ciertos núcleos familiares puede ser producto de una mera afición a la escucha de determinados estilos, o a la asistencia regular a eventos públicos relacionados con la música, se hace necesario destacar que en este caso la música se manifestaba de una forma viva y canalizada a través de varias tendencias. En este sentido Nerea manifiesta:

Mi padre pertenecía a la banda de música. Tenía un oído... no sé si se puede llamar absoluto. Era el comodín de la banda; hoy tocaba la trompeta, mañana la tuba, saxofón, es decir era no el alma de la banda pero sí un músico, músico de tocar, no académico, pero músico. En las fiestas de mi casa se cantaba, se tocaba...mi madre tenía muy buen oído y cantaba muy bien; mi abuelo era jotero, mis tíos tenían una voz preciosa y cantaban en un coro (R1.2)

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la música en el contexto familiar, en este caso, podría tomarse este aspecto como el punto de partida de lo que será toda la trayectoria formativa de la persona entrevistada, constituyendo así el paso previo a la primera de las *fases vitales* a las que hace referencia el esquema de análisis en relación con la formación musical. En este punto es posible identificar la *influencia* positiva del entorno familiar en el posterior desarrollo del conocimiento musical.

El comienzo de sus estudios regulares en el conservatorio marca el principio de un largo proceso de aprendizaje estructurado y articulado por los diferentes niveles académicos de esa institución: elemental, medio (actualmente profesional) y superior.



La decisión familiar sobre el inicio de su *primera fase* de formación reglada se produjo en el momento en que estos centros tienen previsto el ingreso inicial: “Mi padre quería que tocara; ya me llevó a los 8 años al conservatorio” (R1.3).

Como consecuencia directa de la culminación de los estudios elementales Nerea continuó su formación musical en el subsiguiente nivel: “hice mi grado profesional (medio en ese momento) en el conservatorio provincial” (R 1.3). En esta nueva etapa el alumnado del conservatorio se enfrenta a una serie de dificultades técnicas y teóricas que exigen un gran esfuerzo y una dedicación temporal considerable. A esto se suma la complejidad, cada vez más creciente, de los contenidos y de las tareas del ámbito de la educación general. Para soportar las presiones resultantes, el alumnado de estos niveles necesita contar con un alto grado de motivación, y esta realidad se refleja en la alusión al tema manifestada por Nerea cuando describe las *motivaciones* y las *influencias* que la impulsaban a su paso al segundo nivel de estudios musicales: “...el gusto por la música, pero fue también mi padre el que me empujaba, el que me llevaba y me traía, el que me esperaba en la puerta del conservatorio, realmente se lo debo a él” (R.1.4).

Entre el conjunto de actividades que forman parte del currículo de los conservatorios, las prácticas constituían en línea general sus *motivaciones* más importantes: “Ser instrumentista de piano me gustaba muchísimo, pero sobre todo me gustaba mucho tocar en grupo. La parte lúdica era lo que me hacía sentir bien” (R1.5). Esta última frase contiene el principio fundamental que, como se observará más adelante, forma parte del ideario y de las prácticas educativas que, en la actualidad, conforman las concepciones educativas de la profesora entrevistada.

Entre las *fases vitales* de formación, la que corresponde a sus estudios superiores es la que determina su proyección profesional futura. Sus *expectativas* atraviesan dos líneas: la enseñanza musical en el ámbito del conservatorio por un lado y, por otro, la expresión musical en el contexto del sistema de educación general. La convergencia de dos líneas educativas en una sola etapa proporcionó a la entrevistada la posibilidad de comparar y de establecer lo que serían sus prioridades como docente.

La decisión de realizar estudios superiores de música, decantándose por la especialidad de Pedagogía Musical tiene una especial relevancia en la dirección que tomará la *trayectoria musical – docente* de la persona entrevistada: “Luego di el salto al Conservatorio Superior de Madrid y allí terminé lo que es la carrera de Pedagogía Musical” (R 1.10), aunque su percepción de la enseñanza recibida en esa institución no es satisfactoria, lo cual es descrita en estos términos:

En la carrera de Pedagogía Musical, en los años 80, cuando yo empecé, había dos promociones antes que yo. Los profesores que nos formaban, pues, habían hecho algún curso en Austria o en Francia, pero “de aquella manera...íbamos todo sobre la marcha”. La formación que nos daban a nosotros era bastante mediocre (R 1.10).

Según la valoración de Nerea, los conocimientos adquiridos en Pedagogía Musical no fueron lo suficientemente sólidos como para conformar toda su base de conocimiento “porque la formación que realmente te dan en la titulación del conservatorio deja mucho que desear, es bastante pobre” (R 1.10 a), debido a lo que se refiere a esa realidad de esta manera: “¿Formado?... pues igual ni con el mínimo en la titulación de Pedagogía Musical” (R 1.10).

Paralelamente a los mencionados estudios en el conservatorio superior, comenzó entonces el acercamiento a las corrientes pedagógicas que se desarrollaban y se difundían preferentemente en las capitales europeas y mundiales. Aparte de realizar la carrera de Magisterio, la posibilidad de contactar con profesionales de la educación musical en un ámbito diferente al conservatorio abrió un gran campo de *expectativas* profesionales, en el cual se fue perfilando la mayor parte de la futura labor docente de Nerea.

Entré en contacto con personas muy importantes en el mundo de la pedagogía: Violeta Hemsy de Gainza, Jos Wuytack... esto fue en el año 85. También conocí distintas corrientes; gente del Instituto Alemán, Orff, Kodály... todas las corrientes europeas, en los cursos que venían a impartir a Madrid. A partir de aquí vi claro que era el mundo que me gustaba (R 1.3).

En este punto se articula el proceso inicial formativo en el campo musical y el docente, y es donde éstos comienzan a interactuar con la actuación profesional. En el siguiente apartado se podrán distinguir los principales momentos del desarrollo profesional.

#### 6.3.1.1.2. *Experiencias laborales.*

Los primeros pasos de Nerea en la docencia estuvieron vinculados con la enseñanza instrumental, en su caso del piano. Este momento, aunque relativamente breve, constituyó el preámbulo de sus posteriores *etapas profesionales*, ya en la docencia universitaria, donde se llevará a cabo el grueso de su labor docente. Esta primera experiencia le dio la oportunidad de comprobar en la práctica las características propias de la enseñanza tradicional de la música, al ver ceñida su función docente a los principios pedagógicos de una determinada institución: “Di clases de piano en el conservatorio provincial pero fue por poco tiempo, como dos años... no me gustaba el ambiente del conservatorio; era hermético, era aburrido, era machacante para los niños” (R.1.6).

El principal aporte de esta aproximación a la docencia fue el impulso a la búsqueda de otros conceptos educativos en contraposición a sus recientes experiencias como profesora de piano. En este sentido el proceso de cambio se produjo a través de la reflexión sobre los conocimientos adquiridos de forma paralela a sus estudios de Pedagogía Musical en el conservatorio.

...entonces cuando conocí esa otra manera de vivir la música a través de los métodos Orff, Kodály... vi que había otras maneras. Cuando te abres y ves que se puede vivir, enseñar la música y transmitirla de otra manera, pues dices allá voy. Lo tuve claro y lo pude hacer (R.1.6).

Comienza aquí un largo período en el que Nerea se consolidará en la función de profesora de Didáctica de la Expresión Musical en una facultad de Ciencias de la Educación de la Comunidad Autónoma de Galicia. Esta oportunidad laboral le brindaba la posibilidad de llevar a cabo su labor docente partiendo de unas preferencias acordes con su concepción de la educación musical.

Se ofertó una plaza de sustitución...y ahí fue cuando empecé, pero ya a los 29 años estaba muy cargada de la forma que yo creía entender que había que transmitir y enseñar la música. Empezó ahí, y ya llevo 23 años formando a maestros (R 1.7).

Sus motivos para elegir esta opción profesional dependieron en todo momento de sus convicciones relativas a la enseñanza de la música no como en un fin en sí mismo, sino como una manera de encontrar formas de expresión que, mediante la motivación, pudieran ser globales y placenteras. Por otra parte, la inclinación vocacional impulsó definitivamente la nueva perspectiva profesional, aunque en ningún momento niega que la actividad docente constituya una de las maneras de obtener una mínima estabilidad laboral y económica desde la óptica vital.

...también vocacional porque me gustaba, me gusta la docencia de la música, pero me gusta esa en la que la música se vive, hace feliz al otro; no tanto en esa enseñanza encorsetada en la que tienes que terminar un programa... Luego es que tienes que vivir, tienes que tener un oficio, y entonces vi por ahí un camino para ganarme la vida en algo que me gusta (R 1.8)

El período que abarca desde sus comienzos hasta la actualidad como profesora universitaria puede dividirse en diferentes momentos en el contexto de las *etapas profesionales*. Aunque no es posible establecer claramente una línea divisoria, según los planteamientos de Nerea, los puntos álgidos de dicho período denotan una línea evolutiva en referencia a los conocimientos profesionales y al afianzamiento de las concepciones ya establecidas. Esta transformación del docente es definida por Marcelo y Vaillant (2009) como el “proceso en el que se registra una evolución, como normalmente ocurre en las diferentes fases del desarrollo personal” (p. 53).

La primera de las *etapas profesionales*, ya en el contexto universitario coincide con la que propone Marcelo y Vaillant (2009), y la sitúa directamente en la fase de autoprotección y concretismo cognitivo del desarrollo personal. Luego de reconocer la existencia del proceso de evolución, Nerea expresa sobre esta etapa: “Cuando empecé, la verdad es que no tenía mucha idea, porque una cosa es lo que tú aprendes y cuando

empiezas pues realmente...tampoco te forman realmente para formar a maestros” (R 1.10).

Esta etapa se concatena con las siguientes hasta alcanzar en cierto momento una fase en la que, según Marcelo y Vaillant (2009), se elige un modelo que parte del análisis de las realidades y de los intereses del estudiantado y “se expresa una mayor conciencia moral de los profesores, así como la implicación en nuevas actividades que les habilitan para un mayor desarrollo profesional” (p. 53). Una última etapa descrita por los autores citados se caracteriza por la consecución del “dominio experto en la aplicación de un amplio repertorio de modelos de enseñanza” (p. 53).

La profesora entrevistada realiza una síntesis de cómo se desarrollaron estas etapas en su caso, y donde es posible distinguir a través de sus palabras los momentos descritos anteriormente desde el punto de vista teórico:

Mi trabajo ha sido muy enriquecedor, pues 23 generaciones de jóvenes que han pasado te van aportando muchísimo y realmente donde aprendes es desde ellos, aprendes con ellos y gracias a ellos. A mí me ha servido muchísimo para aprender profesionalmente y también para crecer personalmente (R 1.10).

Paralelamente al proceso de transformación docente articulado por las *etapas profesionales*, actúan otros elementos que inciden directamente en él. Son aquellas relaciones que se establecen a nivel institucional y personal que interactúan, de una forma u otra, con la *socialización* profesional de los docentes. En este sentido la forma en que se establecen los nexos propios del contexto es determinante en la evolución profesional. Según González Sanmamed (2009), a través de esta *socialización* se comprueba que “el aprendizaje profesional docente se inicia desde los primeros contactos con el sistema educativo...” (p. 71). Esto último es posible de comprobar en la forma que se produjo la evolución profesional desde las primeras etapas hasta la actualidad: “Es la experiencia la que te va curtiendo y de la que vas aprendiendo realmente” (R 1.10).

Las percepciones personales que manifiesta Nerea sobre estos aspectos apuntan a diferentes direcciones de su experiencia docente relacionadas con el entorno institucional. En primer lugar se debe mencionar aquellas realidades que acompañan a

la profesora en cuanto a la relación de su especialidad con las otras materias de la misma titulación que son descritas como sigue: “Pues lo que menos me gusta es que se trabaja, por lo menos en mi caso, bastante aislada, no hay conexión. La formación, al no tener contactos con otras áreas, no es enriquecedora” (R 1.12). Lo que tiene su contrapartida, o su compensación en otro ámbito: “...el contacto con los alumnos, lo que se vive en el aula... lo que yo puedo darle a ellos y lo que ellos me dan a mí, eso es único” (R 1.12 a).

Otro de los análisis que se produce a partir de las limitaciones que Nerea puede encontrar en su trabajo cotidiano se centra en la dificultad que encuentra para desempeñar todos aquellos frentes que le son exigidos por su profesión. La triple función: docencia, investigación y práctica musical, se ven enfrentadas entre sí, lo que le supone un reto al que, en ocasiones, ve sin posibilidades de alcanzar. En cuanto a las exigencias que impone su tarea como docente en una facultad de Ciencias de la Educación junto a la propia actividad musical y a la investigación, Nerea ve en la falta de tiempo el principal obstáculo, aunque algunas razones económicas también inciden en esto:

La situación económica del momento no te deja mucho para hacer; a veces presentar una comunicación son más de 100 euros .Te dicen que además tienes que publicar (R 1.14 a). Yo creo que, primero, hay falta de tiempo. Con tanta cantidad de alumnado y de asignaturas creo que no me va a ser posible nada. A lo que primero te obligan es a la docencia, y después si tienes tiempo al resto. Con un mínimo de calidad en las tres, hoy por hoy, yo creo que es muy difícil (R 1.15 a).

Uno de los factores que definen y sitúan la individualidad y la contextualización del docente es la *identidad* profesional, descrita por Marcelo (2009) como la manera de interpretar su propio perfil, así como el de los demás, siendo “una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente” (p.38). En este sentido Nerea, a través de una serie de recomendaciones a unos supuestos docentes noveles, deja entrever la opinión que tiene de su *identidad*, ya que sus propios principios educativos, sus vivencias y su percepción contextual son los elementos que traspasa a manera de ideario (Figura 6.2). Los consejos que propone la

profesora entrevistada son interpretados aquí como una descripción de sus creencias en relación a su propio proceso de profesionalización, y podrían agruparse según la dirección de los posibles receptores de los mensajes.

Enfoque	Recomendaciones
En relación con el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que intente sacar lo mejor de los alumnos y darles ilusión por la música y ganas de utilizarla.</li> <li>▪ Escuchar a los alumnos; ver lo que quieren, lo que necesitan.</li> <li>▪ El alumno te muestra también el camino: qué es lo que necesita.</li> <li>▪ No hacerle frente y decirle: yo aquí estoy de profesor, tú eres el alumno, sino que haya un feedback constante.</li> <li>▪ Que ame a la música, que desarrolle el gusto por ella.</li> </ul>
En relación con la actitud del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que fuera un poco él mismo, que no se dejara arrastrar por el sistema y que haga realmente aquello en lo que cree.</li> <li>▪ Enseñar lo que tú crees que es importante, que es verdadero; no tanto lo que te indican.</li> <li>▪ No ir con ideas preconcebidas, estar abierto.</li> </ul>

Figura 6.2. Recomendaciones al profesorado novel de Didáctica de la Expresión Musical (R 3.16. b).

La valoración, por parte del colectivo docente, de las asignaturas que forman parte del área artística es también tenida en cuenta por Nerea y, en este caso, no percibe una consideración favorable. La opinión colectiva sobre el peso que tienen estas asignaturas es proporcional a la importancia que se le suele dar desde el punto de vista curricular y social. Por lo que es natural que la percepción sea completamente variable y esté en correspondencia con las afinidades personales.

Los compañeros: bueno, la música que bonita — ¿das música? —Que bien te lo pasas— ¿los pones a bailar?—claro así van tan contentos a tu clase. Yo creo que no hay una percepción del valor real que hay en la educación (musical). El compañero te ve como una *maría*, como un profesor un poco de segunda; no te valora realmente (R 1.12)

Es posible constatar la percepción de sí misma en relación con su actividad profesional, que ve en la falta de tiempo su mayor obstáculo: “Cuando me da tiempo a trabajar lo mínimo de lo mínimo estoy satisfecha. Contando el punto de partida y contando el tiempo que tengo, yo creo que el trabajo que hacemos en la materia es satisfactorio... Eso lo dicen los alumnos y yo también lo entiendo” (R 3.13).

Una vez que han sido analizados los elementos que conforman la *trayectoria musical-docente* de Nerea, se procede al estudio de los datos que han sido agrupados en la segunda dimensión. La división, aunque temáticamente está bien definida, no deja en ningún momento de ser traspasada en doble sentido, ya que las concepciones de la docente en cuanto a la música y su enseñanza se han perfilado a partir de su formación y, más tarde, en su experiencia profesional. En sentido inverso, las concepciones pueden afectar la toma de decisiones en cuanto a la función docente.

#### 6.3.1.2. *Concepciones sobre la música y la educación musical.*

La segunda dimensión que articula esta investigación se desarrollará partiendo de dos raíces fundamentales: la música como manifestación cultural y la música como materia de estudio. Específicamente se analizarán aquellos puntos de vista que la persona entrevistada tiene sobre el fenómeno musical entendido como el núcleo de todo su ámbito profesional.

Los elementos que caracterizan a la música, bajo una perspectiva contemporánea, y que han quedado plasmadas en el marco teórico de este trabajo, se manifestarán en este apartado a través de las concepciones estéticas y sociológicas que pueda tener la profesora entrevistada.

El segundo bloque que conforma esta dimensión: *la música como materia de estudio*, es el que está más directamente vinculado a los propósitos fundamentales de



esta investigación, ya que proporcionará las opiniones de la persona entrevistada sobre la manera en que se construye el conocimiento musical y docente del futuro profesorado de Educación Primaria, partiendo de que su formación en la educación general constituye en gran medida la fuente de sus conocimientos previos a su formación como docente.

#### 6.3.1.2.1. *La música como manifestación cultural.*

La concepción de la *música como arte* que refiere Nerea está dirigida a la práctica lúdica antes que a la profesional propiamente dicha. La música, para ella, tiene como función más importante la de producir bienestar, y respondiendo a sus preferencias expresa: “me gusta esa en la que la música se vive, hace feliz al otro” (R 1.8). Al contrario de la extendida creencia que supone un sacrificio enorme con el fin de lograr una excelencia artística propone: “experimentar la música desde el placer, desde la alegría, desde la emoción (R 2.2)

Sin embargo expone de forma sintética la complejidad que es inherente a cualquier actividad artística, al interpretar los parámetros fundamentados por la expresión musical desde el punto de vista global. En el capítulo I del marco teórico de esta tesis se realiza un recuento retrospectivo de los principales elementos que conformaron el lenguaje musical occidental. Para clarificar esta afirmación, Nerea hace alusión a aquellos elementos que forman parte de la música nacida de la *práctica común* (Piston, 1998): “en la música no puedes separar el ritmo de la melodía o de la armonía; es que está todo unido” (R 2.7).

Por otra parte, la *función social* de la música tiene un peso considerable en las concepciones de Nerea, que realza la importancia del medio familiar y social en la valoración de la educación musical: “Entonces también desde el ámbito familiar tampoco se valora, salvo excepciones” (R 3.18). Entre las explicaciones que brinda sobre esta realidad, establece una comparación entre la valoración social de los conocimientos y las habilidades musicales en distintos países europeos:

Le dan mucha importancia a las artísticas, sí, pero aquí en España...A la hora de conseguir un trabajo, en Europa si ven en tu currículum que has sido estudiante de música, se presupone que has tenido una capacidad de disciplina,

de trabajo fuerte, y eso se valora. Sin embargo, aquí, paradójicamente no se le da importancia y eso se refleja también en los padres” (R.3.18 a).

De nuevo emerge aquí la influencia que el entorno familiar tiene en los resultados de la educación musical, dando un especial relieve a la valoración de la música en relación con otras disciplinas.

#### 6.3.1.2.2. *La música como materia de estudio.*

Este apartado recoge, en un primer bloque (*Educación musical no universitaria*), el análisis de la información obtenida sobre las percepciones y las vivencias que ha tenido la profesora entrevistada en relación con el desarrollo de la asignatura de expresión musical en Educación Primaria. El análisis se ha basado en la formación musical que se recibe en esa etapa al considerar que, por una parte, es la más significativa para los efectos del aprendizaje musical en relación con la de secundaria o bachillerato; mientras que, por otra, la contextualización de este trabajo está directamente vinculada al futuro profesorado de ese nivel educativo.

En el segundo bloque, *La música en Grado en Educación Primaria*, se pretende mostrar las percepciones de Nerea en relación con los elementos que intervienen en la formación didáctico-musical del alumnado matriculado en esa titulación.

##### 6.3.1.2.2.1. *Educación musical no universitaria.*

La presencia de la expresión musical en los sistemas de educación general es valorada y defendida desde varias áreas del conocimiento, aunque justamente la gran cantidad de argumentos a su favor constituyen una evidencia de las contradicciones que genera.

Entre las propiedades que se suelen resaltar están las que potencian el desarrollo de la educación global. En este sentido, Conejo (2012) describe cinco aspectos que parten de la práctica de la expresión musical: “Entre sus ventajas más significativas está el desarrollo del aspecto intelectual, socio-afectivo, psicomotor, de crecimiento personal y formación de hábitos” (p.264).

Por su parte, Nerea, refuerza los anteriores planteamientos afirmando que la música “es importantísima para el desarrollo psicológico, formativo, y humano del niño” (R 2.11). Aunque a partir de sus consideraciones es posible dirigir todo ese grupo de ventajas a una dimensión interdisciplinar más que al conocimiento específico de la materia: “Ha sido, y es, una herramienta potentísima en el desarrollo personal del niño no tanto como un instrumento para enseñarle música... para mí lo importante no es la música, sino lo que a través de ella puedes conseguir” (R.2.1).

En consonancia con las más importantes líneas de pensamiento en educación, la música es considerada aquí, no sólo como un conocimiento complementario y prescindible, sino que, entre sus múltiples facetas se distinguen dos sobre el conjunto a partir de la clasificación que propone la profesora entrevistada en su alusión a los polos observados:

- a. La música como un fin en sí mismo.
- b. La música como agente transmisor de valores culturales y humanos.

Sobre estas funciones Willems (1994) distingue tres términos que, aunque presentan aspectos comunes, mantienen cierta independencia en sus propósitos: *instrucción, enseñanza y educación*. En esta trilogía quedan definidas, según el autor, las funciones de cada término. Se debe entender que la educación musical es un concepto relativamente nuevo en relación con la enseñanza o la instrucción de carácter más tradicional, “mediante la instrucción se informa, con la enseñanza se imparten conocimientos, con la educación se forma” (p. 20). Partiendo de estos principios, es posible observar la gran relación que existe entre la enseñanza y la instrucción de la música por un lado y, por otro, las pretensiones más amplias que caracterizan a la educación musical.

En este punto, Nerea se inclina notablemente hacia el concepto de educación musical, llegando incluso a no considerar la enseñanza o la instrucción de la música en sí misma como una cuestión prioritaria. La educación musical abarca entonces diferentes aspectos del desarrollo del alumnado, entre los que destaca el valor humano: “vivir la música en el aula es una experiencia única para un niño, es un enriquecimiento

que no lo aportan otras materias. Pienso que el niño pueda ser mejor ser humano” (R 2.11.a).

La presencia de la expresión musical en el contexto de la educación general ha generado debates sobre varios aspectos, entre los que destaca el establecimiento del objetivo principal de esa materia en Educación Primaria. A partir de los datos obtenidos en la entrevista se ha podido observar la existencia de dos posiciones claramente polarizadas: por una parte la concepción de la materia enfocada al aprendizaje teórico-práctico del lenguaje musical convencional; y, por otra, la idea de llegar a expresarse musicalmente a través de mecanismos lúdicos y motivadores. En este sentido, el docente es quien determina el empleo de una modalidad u otra, a lo que se refiere la profesora entrevistada en estos términos:

Depende de cada profesional, de cada aula, de la idea que tenga cada profesor; si para el profesor lo importante es la asignatura de Música como asignatura, o lo que puede dar a través de la música a los niños (P.1, R 2.1).

Sobre esta temática, Jorquera (2010) establece cuatro modelos de educación musical a los que denomina: *modelo académico*, *modelo práctico*, *modelo comunicativo lúdico* y *modelo complejo*. De estas cuatro variantes, dos de ellas coinciden con las posiciones predominantes en Educación Primaria. En el modelo académico “la metodología contempla la transmisión directa del conocimiento, sobre todo conceptual y de la práctica musical mediante imitación y repetición” (Jorquera, 2010, p. 6). Por su parte, el modelo comunicativo lúdico, es descrito como el que persigue el disfrute de la actividad como vía para alcanzar la participación activa del alumnado y de esa forma conseguir el conocimiento; “se caracteriza por situar en primer plano la motivación del estudiantado, haciendo que las propuestas del profesor gusten, consiguiendo entretener con actividades amenas” (Jorquera, 2010, p. 7).

Partiendo de estos elementos es posible conformar un mapa conceptual de lo que sucede, según la perspectiva de la profesora entrevistada, en las aulas de música de primaria. Tras una definición clara sobre la idoneidad del modelo comunicativo lúdico, y de los objetivos que debe perseguir la expresión musical en estos centros, queda expuesta la contradicción que surge entre las dos posiciones.

Uno de los rasgos significativos que puede determinar el límite entre una postura y otra es el empleo pasivo de los libros de texto ya que, según la entrevistada, constituye la plataforma metodológica más empleada por el profesorado de Primaria. “El profesor, por mi experiencia, se guía por los libros de texto: libro de música de tercero, libro de música de segundo, libro de música de primero...entonces va siguiendo los libros y es muy cómodo, claro” (R.2.4.a).

De esta manera la educación musical no alcanza, en estos casos, los objetivos que en opinión de la profesora entrevistada deben guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria. Partiendo de su visión crítica es posible encontrar las consecuencias de la práctica de la música sólo como un fin en sí mismo, siendo la más visible la desmotivación del alumnado: “Hay niños que lloran, que terminan odiando la música, y de eso el principal responsable es el docente” (R 2.1).

#### *El profesorado.*

La máxima responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje recae, según estos planteamientos, en el profesorado. Y es en este punto donde sus concepciones de la materia, tanto en el contenido como en la metodología, determinan el resultado. La opinión de la profesora entrevistada sobre el profesorado que atiende a la música como asignatura específica vuelve a ser tajante al expresarse en estos términos: “a esa persona habría que retirarla porque hace un flaco favor al niño y también perjudica a la música. De esos hay muchos, por desgracia” (R 2.1).

En cuanto a la formación del profesorado especialista en música, las dificultades o las carencias no radican tanto en la adquisición de conocimientos teóricos como en la proyección del docente. La música se manifiesta a través de un lenguaje dinámico y debe ser tratada en esas condiciones. Independientemente de la carga lectiva que representó en su momento el área musical, el enfoque creativo de la materia es en definitiva el elemento clave, y es precisamente lo que se señala en la entrevista: “...ha sido mucha carga de música, pero...el resultado es que el profesor va y se agarra al libro...” (R.2.10)

Uno de los resultados que podrían causar estas rutinas es la desmotivación, en este caso, del propio profesorado. La entrevistada se refiere a esta realidad describiendo

las características de las clases de música en los casos en que se opta por una modalidad más activa en su diseño.

También tengo que decir que dar clases de música en Primaria es duro, es muy cansado si lo vas a hacer bien, porque el niño llega como fuera de lugar; a jugar...lo apropia como un espacio de...En otras materias está pegado al pupitre (R. 2.11.b).

Debido a esto, una parte del profesorado intenta buscar una posición cómoda, llegando en ocasiones a renunciar a impartir la asignatura propia de su especialidad. “Sé de profesores que en el primero y en el segundo año van a comerse el centro, y luego dicen...uy... con calma, que esto tiene mucho desgaste. Mucha gente, en el momento que puede, escapa de la especialidad y va a dar otras asignaturas” (R.2.11).

#### *Los objetivos.*

Independientemente de los objetivos que vienen recogidos en el currículo oficial, los que se propone el docente están condicionados por los modelos de educación musical adoptados. En consonancia con el paradigma educativo de la profesora entrevistada éstos están enfocados a un ámbito más amplio que el propio del lenguaje musical. “El primer objetivo es que disfruten de la música en el aula. Si el niño está disfrutando y si está feliz, está aprendiendo; todo lo demás viene por añadidura: vamos a tocar esto bien ¿para qué? Para sentirme bien, para ser feliz, para gozar tocando” (R 2.6). De esta manera existe una estrecha relación entre este enfoque y el *modelo comunicativo lúdico* planteado por Jorquera (2010).

#### *Los contenidos.*

La lectoescritura y los conceptos teóricos de la música son dos de los aspectos más empleados en la educación musical tradicional. Todo esto, intensificado y justificado por los libros de texto, no está a favor de la musicalización del alumnado. Sobre lo anterior, Nerea expresa:

Mi experiencia de lo que trabajan los maestros es que el 90 % se guía por los libros de texto y el peso que ganan éstos se basa en la lectoescritura, la historia de la música, el conocimiento de los instrumentos orquestales y alguna

cancioncita. Rara vez se pide respuesta física, o se pone al niño a interactuar realmente; es mucho de pizarra, pentagrama, tocar la flauta. Eso no sirve para musicalizar al niño realmente (R 2.4).

Los libros de texto de expresión musical, como ha expresado la profesora participante, podrían presentar las mismas características negativas que los de cualquier materia. “Entre las posibles deficiencias que potencia una escolarización dominada por libros de texto podemos reseñar que:

- Favorece poco las experiencias más interdisciplinarias y globalizadoras.
- No apoya el contraste de lo estudiado con la realidad.
- Fácilmente supone un freno a la iniciativa de los alumnos, limitándoles su curiosidad y obligándolos a adoptar unas estrategias de aprendizaje válidas en la mayoría de las ocasiones sólo para una educación sobre la base de tales recursos escolares.
- No suele respetar las experiencias previas ni las expectativas de esos estudiantes concretos y peculiares, ni su forma y ritmo de aprendizaje” (Torres, 1989 p.53).

La temprana teorización de los distintos aspectos del lenguaje musical convencional desvirtúa el verdadero sentido que debe tener la expresión musical en el marco de la educación. Willems (1994) se refiere, en este sentido, al orden cronológico que debe seguir la educación musical, anteponiendo el contacto con la práctica, y posponiendo para otro momento la adquisición del conocimiento teórico de una forma natural: “...el pasaje de lo *concreto*, que ya fue asegurado, a lo *abstracto* se realiza con real placer” (p. 101). Sobre estas ideas la profesora participante reflexiona sobre situaciones específicas que pueden suceder en las aulas:

¿Qué es un intervalo? el niño no lo ve; ¿qué es una segunda, mayor o una segunda menor? tampoco lo ve, no lo comprende. Hay conceptos que son tan abstractos —porque la música es abstracta— y no es capaz de verlo por su desarrollo intelectual; esos contenidos teóricos habría que obviarlos absolutamente” (R 2.5)

Mientras, por otro lado, defiende la percepción musical en primera instancia: “Para mí lo que hay que desarrollar es el oído. La lectoescritura está bien como una herramienta para... pero el peso, para mí no está ahí... (R 2.3). Abundando sobre este último aspecto es importante reiterar lo que ya se constató en el análisis de los contenidos del currículo que se desarrolló en el marco teórico de esta investigación, y que está estrechamente relacionado con este tema. En esta dirección Nerea afirma que “cuando aprendes a hablar no aprendes la gramática primero” (R 2.7), por lo que, independientemente de la presencia en dicho currículo de la lectoescritura como un pilar prioritario, es tarea del docente la secuenciación lógica de ésta: “Sí, los contenidos, porque una cosa es lo que está escrito, lo que tienes que llevar a cabo, y otra es lo que realmente se imparte en la escuela” (R 2.4 a). Aróstegui (2011) ha desarrollado sobre este tema una clasificación que ya se ha expuesto en el capítulo III del marco teórico (Figura 2.18), donde concreta tres formas de enfocar el currículo, en este caso musical, por parte del profesorado.

#### *Las nuevas tecnologías.*

Uno de los principales retos que ha tenido la educación en los últimos años ha sido la imposición de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de las personas. En el ámbito educativo se ha generado un intenso esfuerzo por emplear y promover de una forma óptima esos recursos.

En el caso específico de la educación musical se han desarrollado múltiples aplicaciones dirigidas expresamente a ese fin, y que luego han llegado a convertirse en importantes herramientas didácticas. Cabero (2007), refiriéndose a esas técnicas, apunta que su aporte más relevante es el que permiten realizar tareas que antes eran imposibles partiendo de la tecnología tradicional. Todo parece indicar, entonces, que su infalibilidad es un hecho comprobado, pero al mismo tiempo ha propiciado algunas valoraciones contrastadas en cuanto a su utilidad real de acuerdo a la manera en que son empleadas en el aula de música.

Según el punto de vista de Nerea, luego de reconocer las utilidades ventajosas de las nuevas tecnologías, pueden surgir algunos riesgos que pondrían en peligro el dinamismo que ella persigue en las clases de música de Primaria. Otro de los peligros



los encuentra en la individualización que podrían ocasionar en el desarrollo de las actividades.

Yo creo que son fantásticas, creo que están bien. Para mí hay un pero: depende de si el profesor las usa en conjunto o si el niño las utiliza en plan individual. Si el alumno se aparta de la posibilidad del trabajo en grupo y lo pones frente al ordenador... pierdes esa oportunidad que da la música de socializar. Entonces, claro: dejas de cantar, dejas de bailar, dejas de interactuar (R 2.8).

Con este razonamiento Nerea vuelve a dejar en manos del profesorado la responsabilidad de elegir la manera de emplear las nuevas tecnologías sin detrimento de lo que para ella es el núcleo de la educación musical. Es un verdadero reto que debería ser objeto de estudio con el fin de aplicar esas nuevas tecnologías, que son familiares y motivadoras para el alumnado de Primaria, pero al mismo tiempo salvaguardar la movilidad y la práctica musical en grupo.

#### *La interdisciplinariedad.*

El contacto entre varias áreas de conocimiento, con el fin de que el aprendizaje sea construido en concordancia con los intereses del alumnado, ha sido uno de los aspectos más valorados por los principales pensadores del siglo XX. Para Torres (2006 a, p. 67), “La interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad”. Partiendo de esta definición es posible analizar las opiniones de Nerea respecto al tratamiento interdisciplinar de la educación musical en Primaria:

No existe, no se da, no es interdisciplinar con nada. El enfoque me parece adecuadísimo, pero de hecho no se da. Es un poco lo que pasa también en Magisterio: cada uno va, da su clase y depende si conectas...yo qué sé...con el profesor de plástica, pues igual puedes hacer algo, pero no se da; no es real...sí que puede el profesor de inglés ponerles unas canciones, pero no hay realmente un trabajo con objetivos comunes; cada profesor trabaja su área con su parcela y no hay una conexión (R. 2.9 a).

Para comprender la magnitud de estas reflexiones es necesario estudiar lo que implica el trabajo interdisciplinar desde el punto de vista de la profundidad con que debe ser abordado por cada una de las partes involucradas.

### *La evaluación*

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye en sí mismo un proceso de evaluación (Chacón, 2012). Se desprende de aquí que el diseño de la actividad educativa, así como los modelos elegidos, determinarán la forma de evaluar. En conformidad con esto, Nerea plantea las diferencias que pueden aparecer en uno u otro modelo en relación con la evaluación aplicada:

Si piensas que lo importante es la música como asignatura, pues su evaluación será de una manera...ahora, si lo que quieres es dar a través de la música, pues la evaluación y los controles van a ser otros; probablemente no evaluarás a los niños tocando la flauta, serás mucho más tolerante, serás mucho más aglutinador, no serás tan diferenciador marcando: tú cantas - tú no cantas; tu tocas - tú no sabes tocar (R.2.1).

Relacionando el modelo educativo elegido con la actuación docente, la profesora entrevistada destaca que la evaluación correspondiente a un modelo rígido, automatiza el proceso hasta el punto de establecer fórmulas estáticas: “También es que es muy fácil para ellos, es muy cómodo ¿Quién se sabe el *mi* y el *sol*? A ver, tócalo en la flauta... ¡vale aprobado! (R.2.1).

#### *6.3.1.2.2.2. La música en Grado en Educación Primaria.*

Los conocimientos musicales adquiridos durante la etapa no universitaria dependen, en su gran mayoría, de la forma en que se construyeron en el contexto de la educación primaria. Los primeros contactos con la práctica instrumental, los conceptos teóricos y la lectoescritura forman parte del currículo de Educación Primaria como se ha podido comprobar en el capítulo II de este trabajo. Consecuentemente con esto, el grueso de las competencias musicales obtenidas en Primaria conforma el conjunto de conocimientos musicales previos con los que el alumnado de Grado en Educación Primaria cuenta al iniciar sus estudios universitarios enfocados a la profesión elegida.

La asignatura Didáctica de la Expresión Musical, tal y como se ha expuesto en el marco teórico, tiene una duración actual de un cuatrimestre dentro de los cuatro cursos que conforman la carrera. En el capítulo III de esta investigación, se realiza una descripción de los planes de estudios de Magisterio que abarca diferentes momentos de su historia en España y que termina en la actualidad. Es, en ese último contexto, donde se efectuó la recopilación y el análisis de los datos relacionados con la materia y que se presentan a continuación.

*Conocimientos previos del futuro profesorado.*

Para abrir este bloque se comenzará por las percepciones de Nerea sobre las características de su alumnado, del cual valora sus conocimientos previos, supuestamente adquiridos durante su vida académica preuniversitaria: “No conoce la lectoescritura, desconoce los elementos de la música” (R 3.1). Como una apreciación importante, y que denota que no es ajeno a la expresión musical, el alumnado es descrito por su profesora como un grupo social que tiene una identidad propia en relación con sus vivencias: “No tiene nada más que sus propios gustos que normalmente están más abocados al pop; a la música que él conoce y que él vive” (R 3.1 a).

Un sector de este alumnado ha tenido, en algún momento vital, un acercamiento a la música desde una perspectiva lúdica u oficial, pero según las palabras de Nerea, no llegan a tener un mínimo nivel de conocimientos necesarios como para manejar los conceptos prácticos y teóricos de la expresión musical: “Incluso las personas, que pueden ser un 1%, tienen estudios de conservatorio que hizo segundo o tercero de grado elemental, tampoco” (R 3.1 a). El alumnado “tiene conocimientos musicales por lo que le ha dado la vida, de contacto con la música” (R 3.1). Tras esta afirmación se deja claro que la formación musical previa del alumnado no parte de la educación no universitaria, aunque haya recibido una educación musical de forma obligatoria.

Sin embargo, en cuanto a su formación general, el alumnado de Grado en Educación Primaria presenta un buen nivel según la profesora participante cuando opina: “Yo creo que ahora están mejor formados y vienen con un interés mayor por ejercer (la mayoría)... no digo más inteligentes, pero creo que el mundo de las nuevas

tecnologías le ha abierto muchísimo la mente” (R.1.11). Esta reflexión le lleva a comparar las características del alumnado actual con el que conoció en sus inicios como profesora en la facultad: “Los jóvenes son alucinantes, están *super-preparados*. No tiene nada que ver el alumno de hace 23 años con el alumno de ahora” (R.2.11). En cuanto a sus intereses profesionales este alumnado es heterogéneo: “cada uno con unas características e intereses distintos: unos vienen por obtener el título, otros por vocación, otros a ver si consiguen una titulación para entrar en correos” (R 1.15).

#### *Planes de estudio.*

En el capítulo III de este trabajo se realiza un análisis del cambio que supuso en su momento la creación de las especialidades y, por consiguiente, la figura de Profesor Especialista en Música, así como su posterior desaparición al entrar en vigor las normativas del EEES. Sobre este asunto, la profesora entrevistada manifiesta sus propias opiniones en las que destaca que los cambios producidos en los planes de estudios no fueron radicales. “En el fondo siguen siendo los mismos, sigue siendo el mismo planteamiento, bastante pobre” (R 1.11). Sobre la desaparición de las especialidades mantiene una posición distinta a la opinión generalizada sobre el tema: “Creo que es erróneo decir que se ha suprimido (la especialidad); es que fue un plan de estudios y ahora es otro. Antes hablábamos de Diplomatura y ahora de Grado” (R.4.3). Abundando sobre esto toma como ejemplo otros itinerarios o menciones los cuales, al igual que en el área de música, podrían suplir las antiguas especialidades y de paso permitir al futuro profesorado optar por plazas especializadas en la educación primaria:

“...también tienes un itinerario de idiomas o de Educación Física. Tampoco hay que ponerse “victimista” en ese sentido porque no están desaparecidas, por lo tanto la ley recoge la importancia de la música, al abrir esta especialidad y al abrir la posibilidad de que puedas presentarte a las oposiciones (R 4.3)

Para defender ese planteamiento la profesora entrevistada recurre a la búsqueda de una respuesta crítica relacionada con su valoración de los resultados de la etapa del profesorado especialista hasta su desaparición: “Es que se echaban las manos a la cabeza: por favor ¿cómo van a eliminar la especialidad? ¡Tanto que nos ha costado! ...es que no ha funcionado, pero ¿a quién se lo dices?” (R 4.1). Según estos

planteamientos la existencia actual de las menciones o itinerarios sustituyen lo que en su momento fueron las especialidades. “Ha desaparecido la especialidad, pero es que no ha desaparecido del todo; está el itinerario de Música” (R 4.2).

Aunque reconoce que el profesorado que pretenda impartir clases de música no está suficientemente preparado a partir de los conocimientos adquiridos en la asignatura obligatoria, Nerea opina que, contando con las menciones que existen en algunos centros, podría darse respuesta a una formación adecuada.

Está claro que la persona que vaya a hacer la docencia de la música como asignatura necesita una cantidad de horas mayor que el generalista. Aquella persona que vaya a formar, obviamente con los 6 créditos no le da... Espero que con el itinerario de Música se pueda abordar (R 4.2).

Nerea es optimista en relación con el futuro de la expresión musical en la formación del profesorado, y uno de los argumentos que esgrime es la permanencia de dicha materia en la enseñanza obligatoria. Por consiguiente la necesidad de contar con personas preparadas para impartir la asignatura abre o mantiene un espacio laboral.

Ahora, el que va a dar clases de música va a tener su oposición de Música (R 4.2). Creo que vamos a mejor, lo que pasa es que con mucha lentitud. Tendrán que pasar generaciones y generaciones. Los cambios en Educación no son tan rápidos como nos parece. Está clara la importancia de la música pero los cambios van a ser lentos (R 4.4).

#### *Los objetivos.*

En el marco real de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical, los objetivos que se pretenden alcanzar están limitados por dos elementos: por una parte los conocimientos previos del alumnado y, por otra, la asignación de créditos de la materia. Esta realidad obliga al docente a concretar unos pocos objetivos globales que, al mismo tiempo, permitan conseguir el máximo de productividad.

La profesora entrevistada ha realizado este ejercicio, y de una manera realista expone los principales objetivos en la asignatura. Es destacable, en estos planteamientos, la coherencia que presentan con lo que para Nerea debe ser la

educación musical en Primaria. Tanto en un nivel como en otro, persigue que la expresión musical no quede ceñida al mero conocimiento del lenguaje musical occidental y su teoría.

Mi gran objetivo es que descubran el gran potencial de la música. Intentar abrir ventanas, mostrar puertas: aquí está esto que tiene un gran potencial y que lo podéis llevar a cabo ya que es una herramienta que tiene una gran fuerza si la saben usar (R 3.4).

Para perfilar aún más la anterior exposición, Nerea destaca su renuncia a pretender metas inalcanzables: “No intento que sean especialistas porque es imposible por el tiempo (R 3.4). No pretendo que toquen instrumentos ni pretendo que canten entonadamente todo, sino que sea vivencial; que pasen por esa experiencia” (R 3.13).

En cuanto a los objetivos que pretenden las instituciones, la profesora entrevistada, considera que no se presentan en concordancia con la temporalización de la materia: “todos los objetivos que están marcados en el plan de estudios del maestro a nivel musical son inabordables. Es muy difícil, por no decir imposible, que vaya a poder...” (R 3.16). De esta manera expresa su punto de vista sobre la viabilidad que debe estar presente en el establecimiento de las metas educativas.

#### *Los contenidos.*

“Organizo mis contenidos siempre como una doble vía: ver los contenidos que se tienen que dar en el currículo, y paralelo a esto es la musicalización de ellos” (R 3.5). De esta manera la profesora entrevistada establece su criterio de aplicación de los contenidos. Esta doble vía aporta lo que para Nerea es imprescindible en la formación global del profesorado o de cualquier persona. La *musicalización* es un término empleado en este caso para identificar todo el proceso de interiorización de la expresión musical desde una óptica general, intensa y perenne.

Para concretar los contenidos específicos acude a los que aparecen en el currículo de Primaria con el fin de intentar cubrir las necesidades que puedan surgir en la futura actuación docente. “Son actividades prácticas que se mueven siempre dentro de los bloques de contenidos de Primaria: expresión, percepción y lo que es el bloque de

lenguaje musical, audición, canto...”. Sin embargo, aquellos conocimientos con carácter más estáticos ocupan un segundo plano: “El apartado de Historia no me suele dar tiempo así como el de la Nuevas Tecnologías” (R 3.6).

#### *La metodología.*

Nerea establece tres áreas en la organización metodológica de sus clases. La expresión vocal, la práctica instrumental y el movimiento. “El trabajo con la voz no debería faltar jamás, tocar también es importantísimo y el movimiento. Esos tres pilares no deberían faltar” (R 3.8). Todo esto se enmarca en el aprendizaje de la didáctica musical para su futuro empleo en Primaria. Aunque, como primer paso, propone la inmersión del alumnado en la música a través del conocimiento de sus elementos constitutivos: “Entiendo que el alumno debe primero saber qué es la música; cuáles son sus elementos, cuáles son sus ingredientes” (R 3.5). Al mismo tiempo contextualiza la expresión musical en el escenario escolar: “tienes que darle una idea de lo que es la música en el currículo de Primaria” (R 1.13).

La doble vía que adopta para concretar y organizar sus contenidos es la que emplea en las diferentes sesiones. De esta forma logra una formación integral: “Esta doble vía va desde el primer día hasta el último. Mis clases son ejemplos de cómo se debería hacer la música en Primaria, pero a la vez se están musicalizando ellos también” (R 3.5).

Volviendo a los tres pilares básicos que Nerea trabaja en sus clases, es necesario comentar que son casi exclusivamente prácticos, y también conllevan algunos elementos que deben ser abordados desde la teoría. Para atender estas particularidades, y, en concordancia con sus principios pedagógicos, emplea el orden práctica-teoría: “Hacemos siempre práctica y después la teorización” (R 3.6).

#### *Las nuevas tecnologías.*

El empleo de las nuevas tecnologías representa un reto para el tipo de metodologías empleadas por Nerea, siempre teniendo en cuenta las limitaciones espacio-temporales que caracterizan la situación temporal de la materia en el plan de estudio. Tras reconocer la utilidad de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza

musical y mostrar su predisposición a su uso, expresa su decisión de no emplearlas al no contar con las condiciones mínimas para que sean verdaderamente efectivas: “A mí me gustaría” (R 3.7 a). Pero una vez constatadas las dificultades expresa: “No me da tiempo, imposible. Me gustaría porque ahí también hay un gran potencial ¿qué hago con 80 alumnos y un teclado conectado a un ordenador? ¡Igual en una optativa! (R 3.7).

### *La interdisciplinariedad.*

De la misma manera que en sus percepciones sobre la interdisciplinariedad en Educación Primaria, la profesora participante opina que, aunque es un sistema de trabajo efectivo (Torres, 2006), no se lleva a cabo tampoco en su Facultad. “No hay interrelación” (R 3.9)... “Sería muy deseable, pero no se realiza” (R 3.10).

Aunque en ocasiones existió la voluntad de realizar trabajos conjuntos con otras áreas, no llegaron a materializarse con la profundidad que requiere esta filosofía de trabajo. “Tuve algunas cositas pequeñas con el área de Plástica, pero muy puntuales. En los anteriores planes de estudios ya hemos hecho algo con los de Plástica pero ahora no” (R 3.11). Incluso en las áreas afines como lo son las expresiones artísticas no se crean las relaciones esperadas: “Tenemos el área de Expresión Musical junto a Didáctica de la Expresión Plástica y de la Expresión Corporal, sin embargo, pues hay poca conexión, o podríamos decir que no la hay” (R 2.9 a)

Pero las causas de la ausencia de la interdisciplinariedad en los estudios de Grado en Educación Primaria no sólo es consecuencia de la voluntad del profesorado de diferentes áreas. El diseño de los estudios o la organización temporal de las materias se convierten en otro obstáculo para el desarrollo de las colaboraciones interdisciplinares:

La estructura que tiene en sí el plan de estudios no te deja conectar, no te permite eso. De hecho las materias de Plástica están en el primer cuatrimestre del segundo año, las de música están en el segundo de segundo año y cómo vas a conectar materias que están ahí con las que están ahí (R. 2.9 a).

Otro de los factores que no favorecen la interdisciplinariedad está en la cultura profesional del profesorado, a lo que Nerea apunta de forma autocrítica cuando se exige al alumnado el trabajo colaborativo e interdisciplinar: “se pide que se interrelacionen,



pero no se enseña cómo, entonces es difícil que lo puedan hacer, ni tan siquiera nosotros somos capaces de hacerlo” (R. 2.9 a).

#### *La evaluación.*

El proceso de evaluación está estrechamente vinculado con el modelo educativo de Nerea: “Si mi clase es práctica, vivencial, e intenta en la medida de lo posible profesionalizar, también intento que la evaluación tenga ese corte; que la evaluación ayude a profesionalizarse” (R 3.12). Teniendo en cuenta que el alumnado llevará a cabo en su futuro profesional aquellos conocimientos adquiridos en la etapa universitaria, la evaluación se realizará en ese sentido: “En casi todas las evaluaciones ellos toman el papel de profesor y enseñan al resto de sus compañeros. Esa es la evaluación; con trabajos prácticos” (R 3.12).

#### *Resultados académicos didáctico-musicales.*

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este trabajo es conocer el conocimiento profesional docente del alumnado de Grado en Educación Primaria, para cerrar esta comunicación se relatará brevemente los resultados del análisis sobre los datos referentes a la percepción de Nerea sobre los conocimientos didáctico-musicales específicos con que cuenta el futuro profesorado.

En relación a las habilidades y destrezas musicales, aspectos que tienen un gran peso en el currículo de Primaria, Nerea considera que las carencias del alumnado son evidentes, debido a los factores que han intervenido en su formación musical total. Aunque destaca la falta de tiempo como una de las causas más significativas: “Es imposible desarrollar habilidades o destrezas. Es imposible que puedan usar la música con 6 créditos” (R 3.14). El deficiente manejo del lenguaje musical, por otra parte, implica que no sean capaces de emplear la música en sus futuras clases:

Por mucho que me guste que sepan música, no saben. Es imposible que puedan sentirse mínimamente seguros para poder usarla (la música), no enseñarla, sino usarla. Un alumno que no haya pasado por el conservatorio no es capaz de usarla (R 1.16).

El conocimiento didáctico-musical es el resultado de la suma de los conocimientos musicales previos y los didácticos que se adquirieron en los estudios de Grado en Educación Primaria. En este caso la profesora participante se refiere a la aptitud y la actitud de la mayoría del alumnado cuando termina su carrera: “Muchos tienen miedo de usar la música en el aula porque dicen “yo no sé”, “es que me da miedo cantar”, “es que me da mucha vergüenza” (R.1.16). Estas actitudes conllevan a fundar ciertos temores en Nerea, que afloran tras el análisis sobre la práctica docente tradicional:

El profesorado de Primaria sale con seis créditos de música frente a los doscientos y pico que tiene la carrera, y el profesorado tiende a repetir los patrones en los que ha sido formado: si te han enseñado a pelar una naranja de una manera, pues tú la vas a pelar y a enseñar a pelarla de la misma manera (R 2.11.a)

Aunque, por otra parte, tiene la convicción de que “el alumno va a formarse en Lenguas Extranjeras, va a formarse como profesor en Educación Especial, es decir no tiene la intención de dar Música en los centros” (R. 3.1). Lo que resulta probable al no contar con la seguridad suficiente como para abordar la música como centro de sus actividades docentes.

Para terminar este informe, se recogerán una serie de cuestiones y reflexiones de Nerea respecto a sus experiencias y a sus dudas: “¿Cómo puedo sacar el máximo partido de ellos sin saber música?¿Cómo puedo darles yo lo más básico, pero sin saber música para que ellos vayan a un aula y no digan ¡ay mi madre, por Dios!, y ahora ¿por dónde empiezo?”(R 1.16). Tras la formulación de estas preguntas reitera sus propósitos, adecuados a las limitaciones que encuentra, tanto en la formación previa del alumnado como debido al poco tiempo de que dispone para desarrollar sus clases: “Es lo que más me preocupa y en lo que me gusta trabajar; poder encontrar esos caminos; dar esa base mínima para que ellos salgan pues con unas ideas claras de lo más básico” (R1.16).

### *6.3.2. Resultados del caso 2. Características generales.*

La profesora protagonista del caso 2 imparte clases de Didáctica de la Expresión musical en una facultad en la que existe la mención de Música. Esto constituye una gran diferencia en comparación con el caso 1. En el centro donde ejerce su profesión, aunque se ha extinguido la especialidad en educación musical, ahora el alumnado puede elegir un conjunto de asignaturas optativas relacionadas con la música (ver Figura 3.4 del capítulo III).

En este segundo caso se seguirá el mismo esquema que fue empleado en el primero, pero teniendo en cuenta las características de la técnica de investigación adoptada, podrían surgir algunas variaciones parciales en el informe. Para garantizar el anonimato de la profesora que representa al caso 2, las siglas que la identificara serán C.G.

#### *6.3.2.1. Trayectoria musical-docente.*

En esta dimensión se recoge la información obtenida y analizada referente a dos bloques temáticos. En primer lugar se tratarán aspectos significativos relacionados con la formación de las personas entrevistadas. Estas experiencias formativas están divididas en fases que, a su vez, son condicionadas por tres factores: las influencias externas que estuvieron presentes en el desarrollo del proceso formativo, las motivaciones que determinaron en la toma de decisiones, y las expectativas profesionales que podrían impulsar los esfuerzos enfocados hacia determinados contextos laborales.

El segundo bloque representa la experiencia laboral, en la que se verán reflejadas las distintas etapas de desarrollo profesional en las que irán emergiendo los procesos que estuvieron presentes en la conformación de la docente, por una parte y, por otra, se estudiará su percepción sobre su identidad profesional, o expresado de otra manera, el concepto que tiene sobre sus competencias musicales y docentes.

##### *6.3.2.1.1. Experiencias formativas.*

Los primeros contactos con la música se produjeron, como es común en las personas que tienen una trayectoria posterior vinculada a ella, en los primeros años de

vida. El modo en que la música está presente puede ser diferente en cada núcleo familiar y, en este caso, lo estaba a partir de la escucha:

...desde muy pequeña escuchaba música. En casa nos ponían unos cuentos musicales de los cuales *Tubby the Tuba* era mi favorito. Los fines de semana escuchábamos música, mis padres tenían una colección de vinilos y se escuchaba música (R 1.1). Recuerdo que mi madre en las navidades siempre tocaba al piano villancicos para que cantáramos (R 1.2)

Aunque, por otra parte, existía una tradición musical práctica “...de pequeños mis padres estudiaron piano. Mi padre, de joven, iba a conciertos y a la ópera” (R 1.2). Pero no sólo había una afición localizada en la música, sino que la danza estaba también presente y este es un dato que se deberá tener en cuenta, pues —como se podrá observar más adelante— ha sido una *influencia* significativa en las concepciones de C.G. sobre la música y su enseñanza. La coincidencia de las dos manifestaciones; música-danza, en el contexto familiar, son recordadas de esta forma: “Mi madre, de chica, bailaba danza escocesa con un grupo... en familia practicábamos algunas danzas escocesas. Mi madre nos enseñaba... en un par de ocasiones fui a un *Caledonian* que son reuniones para bailar esas danzas” (R 1.2).

La *primera fase* de los estudios musicales comenzó en su mismo domicilio, aunque derivó más tarde en lo que se considera una enseñanza reglada: “A mi casa venía una profesora de piano a darnos clase a mis hermanos y a mí, desde muy chiquita, después mis hermanas entraron en un conservatorio y, naturalmente, yo seguí sus pasos” (R 1.4). Parece pues que, de alguna manera, este hecho constituyó la principal motivación para comenzar la carrera musical.

Como se ha explicado en el apartado 1.3.1, del marco teórico de este trabajo, los conservatorios se extendieron no solo por Europa, sino que se establecieron en las capitales más importantes de América. Las características generales de estas instituciones son similares en cuanto a su estructura interna (Gainza, 2002b), aunque dependiendo de los cambiantes planes de estudios pueden mostrar diferencias en la organización temporal. C.G. comenta al respecto: “estudié toda la carrera en Argentina, era muy diferente al Plan 66 de aquí” (R 1.7). En este punto describe cómo estaban

organizados los diferentes niveles y los compara con el extinguido *plan del 66*, regulado por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música, y que estuvo vigente en España hasta la implantación de la LOGSE. En el caso de Argentina los estudios musicales reglados se articulaban de esta forma: “Dos años de iniciación musical, tres de ciclo básico, cuatro de grado medio y dos de superior. Eran 11 años y no 8 como aquí...” (R 1.7). Las diferentes etapas descritas sitúan la *segunda* y la *tercera fases* formativas coincidiendo respectivamente con su paso por el grado medio y por el grado superior.

Como manera de complementar sus estudios oficiales de música, además del conservatorio, “iba a clases particulares con el profesor de la Orquesta del Teatro Colón” (R 1.7). Por otra parte, para canalizar su formación como instrumentista participó de actividades en diferentes agrupaciones: “Formé parte de una orquesta juvenil y tocaba en grupos de música de cámara. Un año toqué en una banda” (R 1. 6). Esta última información podría explicar la inclinación que siente hacia la interpretación grupal de la música, algo que se verá reflejado en sus concepciones didácticas. Por otra parte se desprenden de aquí las *expectativas* de C.G. en ese momento, que apuntaban directamente a la interpretación en grupo como actividad profesional principal.

Su formación como docente la obtuvo en el mismo centro de estudios musicales. Comparando de nuevo los planes de estudios, señala que entre las asignaturas de los conservatorios argentinos existe un área destinada a la orientación docente: “Nosotros teníamos más materias de Didáctica General, Psicología, Pedagogía” (R.1.7).

#### 6.3.2.1.2. *Experiencias laborales.*

La primera aproximación de C.G. a la docencia se produjo antes de finalizar sus estudios, por lo que este solapamiento posiblemente haya *influido* en su más reciente decisión profesional, al mismo tiempo que habrá podido abrir algunas *expectativas* paralelas a su orientación a la interpretación: “...al cumplir los 18 años compaginé los estudios con un trabajo en una escuela primaria” (R 1.7)

Antes de llegar a su situación laboral actual en una facultad de Ciencias de la Educación, ya en el territorio español, C.G. tuvo más experiencias docentes en centros

tanto especializados como generales en los que ejerció como “profesora de música de secundaria y de conservatorio” (R 1.7). Constituyendo este intervalo un paso introductorio para alcanzar el comienzo de sus *etapas profesionales* ya en el campo universitario.

Su entrada en el sistema de educación superior se efectuó a partir de la oferta de una plaza en una universidad gallega en el año 2000 (R 1.9). Su situación familiar en aquel momento pasaba por algunas dificultades producidas por las condiciones laborales de sus miembros: “Resulta que mi marido había aprobado la oposición aquí en Galicia (de Conservatorio) y yo estaba trabajando en Castilla-La Mancha; vimos un anuncio de una plaza... Y aquí estoy, dando clase a futuros maestros...” (R 1.8). Se consolida aquí el comienzo de su *primera etapa* profesional en este tipo de centro según la clasificación de Marcelo y Vaillant (2009).

Las diferencias que se presentan entre los conceptos educativos de los conservatorios y las universidades fueron, en el caso de C.G., el primer obstáculo a superar: “Al principio, muy difícil. Venía de conservatorio de dar clases de flauta travesera. Las clases eran individuales. De un día para otro, tenía que enfrentarme a un grupo numeroso de alumnos” (R 1.10).

Independientemente de las delimitaciones de las *etapas profesionales* catalogadas por Marcelo y Vaillant (2009), esta es la que resulta más nítida, sobre todo en el caso de la profesora entrevistada por ser en la que se comienza a perfilar la *identidad docente*. Para tener una valoración de las características de cada una de ellas será necesario establecer alguna periodización, algo que no se logra homogéneamente si se comparan diferentes fuentes.

En un cuadro elaborado por Marcelo y Vaillant (2009), basado en las clasificaciones de otros autores, se puede observar las diferentes delimitaciones temporales. La primera que aparece es la de Unruh y Turner, citados por Marcelo y Vaillant (2009), en la que se propone un primer período inicial de la enseñanza de una duración de seis años, un segundo período caracterizado por la creciente seguridad de nueve años de duración y un tercero que, a partir de estos quince años, representa la madurez del profesorado. Justamente, siguiendo esa clasificación, esta última etapa es

en la que se encuentra ubicada temporalmente C.G., coincidiendo con su percepción de bienestar: “ahora empiezo realmente a sentirme a gusto” (R 1.10). Aprender a enseñar constituye un doble proceso de construcción de conocimiento y socialización profesional (González Sanmamed, 1995).

En cuanto a las particularidades organizativas del centro donde actúa como docente, C.G. expresa su satisfacción con algunos aspectos: “Lo que más me gusta es la distribución horaria. Este curso los tuve una semana, luego se fueron de prácticas y después los tuve 6 semanas seguidas” (R 1.12). Aunque, por otro lado, reconoce las dificultades que experimenta en relación con las características del alumnado: “Lo que menos me gusta es tener que luchar contra todos los ‘traumas’ y las ‘cargas’ que llevan los alumnos: “*El yo para esto no valgo; no tuve música en el colegio; no sé leer música; soy desafinado*” (R 1.12). Otros de los aspectos negativos que detecta tienen relación con la diferencia de nivel del alumnado en cuanto a los conocimientos que debieron adquirir antes de su ingreso en la facultad: “También la diferencia de experiencias y de nivel entre ellos. Para mí eso es muy complicado” (R 1.12).

Entrando en el campo de las respuestas profesionales que convergen en la *identidad* del profesorado, en este caso la trilogía de elementos que deben formar parte de la actividad global del profesorado, resulta que aparecen varios factores en este sentido que no permiten el pleno desarrollo de esas facetas: “Es muy complicado. En mi caso, dejé de tocar la flauta a nivel profesional. No pude seguir estudiando al nivel que se requiere. Lamentablemente, dejé de lado la práctica musical”(R 1.15). A pesar de esto, C.G. no renuncia totalmente a la práctica de la música y busca en otras alternativas la continuación de su desarrollo como intérprete: “Un poco para compensarlo, hace unos años atrás comencé con pandereta, luego canto y ahora un poquito de violín. Pero, por supuesto, no a un nivel profesional” (R 1.15).

El área de la investigación es una en la que más dificultades encuentra la profesora participante para desarrollarse profesionalmente. La dedicación que supone la docencia, en este caso, obstaculiza de alguna manera la producción investigativa: “...durante el curso también resulta complicado compaginar la docencia y la investigación ¿Cuándo puedes encontrar tiempo para escribir? Para mí, desde luego, es muy difícil” (R 1.15).

### 6.3.2.2. *Concepciones sobre la música y la educación musical.*

La segunda dimensión que articula esta investigación se desarrollará partiendo de dos raíces fundamentales: la música como manifestación cultural y la música como materia de estudio. Siguiendo estos dos enfoques se analizarán aquellos puntos de vista que la persona entrevistada tiene sobre el fenómeno musical entendido como el núcleo de todo su ámbito profesional.

Los elementos que caracterizan a la música, bajo una perspectiva contemporánea, y que han quedado plasmados en el marco teórico de este trabajo, se manifestarán en este apartado a través de las concepciones estéticas y sociológicas que pueda tener la profesora entrevistada.

El segundo bloque que conforma esta dimensión: la música como materia de estudio, es el que está más directamente vinculado a los propósitos fundamentales de esta investigación, ya que proporcionará las opiniones de la persona entrevistada sobre la manera en que se construye el conocimiento musical y docente del futuro profesorado de Educación Primaria, partiendo de que su formación en la educación general, constituye en gran medida la fuente de sus conocimientos previos para su formación como docente.

#### 6.3.2.2.1. *La música como manifestación cultural.*

En el caso de C.G., entre los diferentes componentes de la expresión musical *como arte* no duda en expresar cuál es, a su entender, el más importante: “yo creo que la parte interpretativa” (R1.5). Partiendo de esa posición, asume la formación instrumental como algo inherente a la práctica de la música desde una óptica profesional. En el afán por perfeccionar su técnica instrumental en la flauta, consideró que era importante contar con un refuerzo adicional a la formación y de ese modo garantizar una óptima preparación como artista: “Compaginé el conservatorio con las clases particulares durante toda la carrera (en los últimos años cambié de profesor) y, quieras que no, el modelo te va marcando” (R 1.7).

En cuanto a la *función social* de la música, la profesora entrevistada, consciente de esa dimensión expresa: “La música nos rodea y todo el mundo ama algún tipo de



expresión musical” (R 2.1). La música es entendida por C.G., como una manera de crear vínculos con otras personas que comparten intereses comunes: “También destaco las amistades. En Argentina donde estudié, las clases también se daban los sábados por la mañana y por la tarde. Entonces, nos quedábamos a comer con los compañeros. Son muchos años de cafetería...” (R 1.5). La manera en que describe su etapa formativa como profesional de la música, deja entrever la importancia que puede tener, en ciertos procesos de enseñanza-aprendizaje, su función social.

C.G., señala la repercusión social de los distintos aprendizajes en el contexto en que se producen: “En general, en estos casos, la educación musical junto con otras materias incide en la realidad social” (R 2.9 a).

#### 6.3.2.2.2. *La música como materia de estudio.*

Este apartado recoge, en un primer bloque (*Educación musical no universitaria*), el análisis de la información obtenida sobre las percepciones y las vivencias que ha tenido la profesora entrevistada en relación con el desarrollo de la asignatura de expresión musical en Educación Primaria. El análisis se ha desarrollado sobre la formación musical que se recibe en esa etapa al considerar que, por una parte, es la más significativa para los efectos del aprendizaje musical en relación con la de secundaria o bachillerato; mientras que por otra, la contextualización de este trabajo está directamente vinculada al futuro profesorado de ese nivel educativo.

El segundo bloque *La música en Grado en Educación Primaria*, pretende mostrar las percepciones de C.G. en relación con los elementos que intervienen en la formación didáctico-musical del alumnado matriculado en esa titulación.

##### 6.3.2.2.2.1. *Educación musical no universitaria.*

Según la concepción de C.G., uno de los aspectos que justifica la presencia de la expresión musical en Educación Primaria consiste en el acercamiento de ese lenguaje a un gran sector de la sociedad: “es una oportunidad para ofrecer vivencias musicales a los niños. No todos tendrán la oportunidad de asistir a una banda, asociación, escuela de música o conservatorio. Es una oportunidad fantástica para acercarles al mundo de la música” (R 2.1).

Lejos de manifestar una visión reduccionista del papel de la expresión musical en Educación Primaria, aboga por una perspectiva global de la asignatura, aunque sin traspasar los límites disciplinares: “creo que es necesario que comprendan cuáles son los elementos de la música, su manejo, la expresión corporal relacionada con la música, la ejecución instrumental, la composición, la apreciación musical” (R 2.2).

#### *El profesorado.*

Según la profesora entrevistada es posible identificar distintos estilos docentes en la materia de expresión musical, aunque esta matización se ve determinada por las características de los centros de Educación Primaria: “Hay de todo. Pienso que es muy variado... depende del colegio” (R 2.10). Las tres vertientes que señala C.G., aunque no es explícitamente crítica, dejan entrever que existe un modelo que se ajusta a sus concepciones de cómo deben desarrollarse las clases de expresión musical: “Hay maestros maravillosos que están haciendo unas cosas fantásticas en las aulas. Hay otros que sólo hacen el libro, y otros que enfatizan la práctica instrumental por medio de la imitación” (R 2.4).

En su valoración de la educación musical en Primaria en la última década, la profesora participante opina que, independientemente, de unos resultados favorables, se hubieran tenido mejores resultados en línea general contando con otra de las etapas del régimen de educación general: “Yo creo que ha sido muy positivo aunque pienso que más importante aún hubiera sido incluir al especialista de educación musical en infantil” (R.2.10). De aquí se desprende que, de haber contado con especialistas de música en la educación infantil, se podría haber obtenido mejores resultados del alumnado una vez que culminase esa etapa y comenzara su formación en Primaria.

#### *Los objetivos.*

De acuerdo a la opinión de C.G., los objetivos indicados en el currículo coinciden con sus concepciones de lo que se debe pretender en la educación musical en Primaria. En este caso plantea una posición más abierta que la que había expresado en cuanto a la justificación de la materia en el contexto de la educación general: “Yo creo que los que se proponen en el decreto, son adecuados. Es decir, desarrollar la sensibilidad y la creatividad artística, explorar las diferentes posibilidades sonoras y del

movimiento y su expresividad” (R 2.6). La profesora entrevistada, en este sentido, amplía el alcance de los objetivos a un enfoque global en cuanto a incluir otras materias del área de educación artística, por lo que cree que el alumnado debe: “conocer y desarrollar la apreciación de diferentes manifestaciones artísticas al mismo tiempo que tener una oportunidad de participar en ellas” (R 2.6). Este sería el objetivo que debe formar parte del conjunto de propósitos de la educación musical en Primaria.

#### *Los contenidos.*

Uno de los aspectos que suscita más polémicas en los distintos enfoques del profesorado es la concreción de los contenidos. En el capítulo II de esta tesis es posible comprobar el peso que se concede a ciertos elementos que conforman el lenguaje musical occidental. Sobre esta cuestión C.G. propone una organización temporal de los contenidos articulada en dos momentos: “Para el primer ciclo, vivencias y experiencias prácticas. A partir del segundo ciclo, buscar el equilibrio entre el movimiento y la danza, la interpretación vocal e instrumental y su escritura, y la apreciación musical” (R 2.7). Queda expuesta aquí la opinión de la profesora entrevistada sobre la ubicación temporal de los distintos aspectos que aparecen en el currículo.

La lectoescritura es uno de los contenidos priorizados en la práctica docente tradicional de la expresión musical en Primaria. Independientemente que aparezcan en todos los decretos citados de forma proporcional a los otros, según C.G. constituye una constante en todo el sistema educativo en el que se contempla la materia en cuestión: “Ya, desde infantil, hay una preocupación para que aprendan las negras y las corcheas y el nombre de las notas, y cuando llegan a sexto curso (de Primaria) siguen con las negras y las corcheas” (R 2.3). Esta práctica es rebatida por ella basándose en sus principios expuestos anteriormente: “durante el primer ciclo de primaria es más importante ofrecerles vivencias y experiencias musicales prácticas y no es necesario trabajar la lectura-escritura musical convencional...” (R 2.3). Las consecuencias de abordar la lectoescritura en los primeros niveles, según C.G., se traducen en la escasa consecución de las metas, debido a la complejidad del sistema conceptual y gráfico de este lenguaje, y que puede comprobarse en situaciones como esta: “A veces suelen escribir debajo el nombre de cada nota” (R 2.5).

*Las nuevas tecnologías.*

La valoración que hace C.G. sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical es favorable, siempre que sean utilizadas adecuadamente: “Tiene aspectos positivos” (R 2.9). Señalando las posibilidades creativas que brindan algunas aplicaciones, hace referencia a aquellas que permiten manipular el sonido sin exigir un gran conocimiento de las técnicas compositivas: “*Garage Band* permite que niños de 10 años compongan música y escuchen lo que componen. Ellos mismos se graban cuando cantan y distorsionan su voz, le ponen efectos especiales” (R 2.9).

Ejemplificando con sus experiencias en otros países, la profesora participante, describe el resultado de las prácticas en un nivel superior, pero contando con unos conocimientos previos del alumnado en el campo de las nuevas tecnologías: “Cuando estuve en Sheffield por un Erasmus, tuve oportunidad de asistir a las clases de niños de entre 12 y 16 años. Estaban componiendo, con *Sibelius*, música minimalista, un cuarteto de cuerdas, un dúo...” (R 2.9). Lo importante de este dato es que para lograr estos resultados, el alumnado ya había obtenido esos conocimientos anteriormente: “según la profesora, estos conceptos ya los trabajaban en Primaria” (R 2.9).

*La interdisciplinariedad.*

Aunque la interdisciplinariedad es entendida por C.G. en el contexto de las materias del área de educación artística en primer término, su percepción es que no existe en la práctica: “En mi opinión, ese enfoque se da rara vez en la realidad. Cuando asisto a las prácticas he visto que se está dando una hora de música y una hora de plástica” (R. 2.9 a). Las actuaciones que pueden tener un carácter interdisciplinar suelen ser realizadas a partir de alguna iniciativa aislada: “hay experiencias concretas que se hacen en este campo, con mucho esfuerzo del profesorado” (R. 2.9 a).

C.G. reconoce que el concepto existe, pero se manifiestan en ámbitos extraescolares y de forma teórica, donde se exponen sus ventajas: “Suelen compartirse en los congresos. En general, en estos casos, la educación musical junto con otras materias incide en la realidad social” (R. 2.9 a).

*La evaluación.*

Aunque fue imposible recoger los datos de sus opiniones sobre la evaluación de la materia en Primaria, es posible deducir éstos a partir de los objetivos que C.G. propone para esta etapa educativa, por lo que habría que tener en cuenta cada uno de ellos atendiendo a sus características más o menos prácticas.

*6.3.2.2.2. La música en Grado en Educación Primaria.*

Los conocimientos musicales adquiridos durante la etapa no universitaria dependen, en su gran mayoría, de la forma en que se construyeron en el contexto de la educación primaria. Los primeros contactos con la práctica instrumental, los conceptos teóricos y la lectoescritura forman parte del currículo de Educación Primaria como se ha podido comprobar en el Capítulo II de este trabajo. Consecuentemente con esto, el grueso de las competencias musicales obtenidas en Primaria conforma el conjunto de conocimientos musicales previos con los que el alumnado de Grado en Educación Primaria cuenta al iniciar sus estudios universitarios enfocados a la profesión elegida.

La asignatura Didáctica de la Expresión Musical, tal y como se ha expuesto en el marco teórico, tiene una duración actual de un cuatrimestre dentro de los cuatro cursos que conforman la carrera. En el Capítulo III de esta investigación, se realiza una descripción de los planes de estudios de Magisterio que abarca diferentes momentos de su historia en España hasta el momento actual. Es en ese último contexto donde efectuó la recopilación y el análisis de los datos relacionados con la materia y que se presentan a continuación.

*Conocimientos previos del futuro profesorado.*

Para valorar el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado, la profesora entrevistada parte de la realidad que muestra su alumnado de Grado en Educación Primaria en cuanto a sus conocimientos previos. En primer lugar, destaca la heterogeneidad formativa que presenta, tanto en cuestiones musicales como en elementos de la asignatura a desarrollar que no son precisamente musicales:

Las experiencias y lo que han trabajado es muy diferente. Hay quienes nunca bailaron una danza-baile... la mayoría no sabe bailar una muñeira ni tocar los

ritmos propios de esta comunidad; muchos nunca tocaron instrumentos de placas, otros no son capaces de distinguir los diferentes instrumentos en una audición, ni mucho menos las características de una obra musical; otros no saben leer ni entonar (R 3.1).

Resumiendo todos estos aspectos, que forman parte de su descripción del conocimiento previo del alumnado, llega a la siguiente conclusión sobre su nivel general de conocimientos musicales: “si tuviera que concretar, diría que más bien bajo” (R 3.1). Aunque reconoce todo lo contrario en un determinado sector: “hay quienes tuvieron una enseñanza maravillosa”... (R 3.1).

La contradicción que se podría generar aquí está en la relación de estos planteamientos con la existencia de planes de estudios en Primaria que deberían haber garantizado una homogeneidad en los conocimientos elementales de la expresión musical del alumnado actual de Grado en Maestro/a Educación Primaria, cuando el análisis estadístico de la muestra encuestada en la investigación cuantitativa que forma parte de este trabajo ha confirmado que la edad media del alumnado es de 20 o 21 años y que tendría que haber cursado esta asignatura de carácter obligatorio. En las conclusiones trataremos en profundidad tanto este como otros análisis relativos a la formación musical de los futuros maestros de Educación Primaria.

#### *Planes de estudio.*

El cambio del plan de estudios de formación de maestros, derivado de la adaptación al EEES, no es del agrado de C.G.: “No me parece nada acertado. Creo que es un error” (R 4.1). Para ella el punto más sensible de este cambio “diría que la extinción de la Especialidad de Maestro en Educación Musical” (R 1.11). En este contexto es analizada la nueva realidad en relación a las menciones, que podrían, de alguna manera, sustituir a las especialidades. Los inconvenientes que encuentra están vinculados tanto a la distribución temporal como a la tipología del alumnado que las solicitan:

Principalmente que la formación que se recibe en la mención, no es suficiente. Son muchísimas horas menos comparadas con la especialidad. Pero creo que

ahora lo que va a suceder es que los alumnos de la mención serán únicamente alumnos que cursan o han cursado conservatorio. Es decir, se limita (R 4.2).

El cambio afecta, según C.G., a la responsabilidad del profesorado, quien debe encargarse de equilibrar la ausencia de las especialidades mediante la concienciación del alumnado sobre cuestiones que estaban en manos del especialista:

...justamente, somos nosotros los profesores de la materia obligatoria de música del grado los que tenemos que hacer ver al alumnado la importancia de la música más allá de que la imparta un especialista No sabemos en qué va a acabar todo esto (R 4.3).

Como solución al problema C.G. propone una adaptación a la nueva titulación que abarque las características de la anterior: “Creo que sería incluir en el plan de estudios del grado, las materias de la titulación anterior (diplomaturas relacionadas con la educación musical)” (3.17).

#### *Los objetivos.*

Volviendo a la asignatura obligatoria Música en la Educación Primaria, y conociendo la problemática encontrada en el contexto de las menciones, es necesario remitirse a los objetivos de la materia, contando con que su duración es de un cuatrimestre con una carga lectiva de seis créditos. Los propósitos de C.G. tienen un carácter global que se enfoca en dos direcciones: “Lo principal para mi es ofrecerles experiencias prácticas relacionadas con el movimiento, la interpretación vocal e instrumental... que tomen conciencia de la importancia del cuidado de la voz como futuros docentes” (R 3.4).

En general la materia podría, en este caso, “ofrecer un espacio para vivenciar la música, hacer música” (R 3.6).

#### *Los contenidos.*

En concordancia con los objetivos que se propone C.G., los contenidos están dirigidos a diferentes elementos del lenguaje musical, pero siempre priorizando el empleo y el cuidado de la voz: “el cuidado de la voz, respiración, relajación, el

cancionero, algunos aspectos de lenguaje musical (cómo dirigir, marcar los compases, etc.)” (R 3.5 a).

Basándose en los contenidos propios de Educación Primaria, aparecen aquellos que, aunque no son específicamente musicales, están íntimamente relacionados en las ideas de algunos de los pedagogos más importantes del siglo XX, como puede observarse en el Capítulo I de esta investigación. La organización de los contenidos cuenta con un “primer bloque para movimiento, danza, juegos musicales” (R 3.5.a), mientras “la segunda parte (es) para la práctica instrumental” (R 3.5.a).

A partir de aquí, y manteniendo las dos líneas establecidas anteriormente, se van incorporando otros elementos que forman parte de una formación bastante completa en la disciplina musical al contener también fundamentos de composición. Sobre esto C.G. comenta: “seguimos con los bloques anteriores pero añadiendo la composición, también armonizamos una canción y fueron ellos los que tuvieron que hacer el arreglo para instrumentos Orff.”(3.5.a).

Con el fin de contextualizar todos estos conocimientos dentro de un marco teórico, existe un espacio para otro tipo de contenidos: “las diferentes propuestas de educación musical; los elementos de la música; la audición activa; el valor formativo y los principios básicos de la educación musical (incluidas algunas investigaciones relevantes)” (R 3.5.a).

#### *La metodología.*

“Tenemos ocho semanas: la última de enero y la primera de febrero, luego se van de prácticas y regresan en Abril. En Abril-Mayo tenemos 6 semanas, aunque interrumpidas por *semana santa*. Cada semana tiene dos clases expositivas de una hora y media cada una y dos interactivas, también de una hora y media” (R 3.5). De esta manera queda establecida la organización temporal de la materia.

Las sesiones se realizan de forma compartida entre dos docentes: “El grupo de la mañana trabaja conmigo y el de la tarde con el profesor M. M.” (R 3.5). La razón de esta distribución está justificada por la idoneidad profesional: “¿Por qué hacemos esto?



Porque él es experto en temas relacionados con la voz. Es cantante y director de coro” (R 3.5 a).

Las clases interactivas constituyen el medio idóneo para trabajar los contenidos prácticos, por lo que C.G. tiene en cuenta sus características para programar las múltiples actividades que se realizan:

En las sesiones interactivas de una hora y media cada una, divido la clase en dos bloques durante las dos primeras semanas: primer bloque para movimiento, danza, juegos musicales (canciones con vasos, ejercicios rítmicos con escobas, percusión corporal, etc.) y terminamos con algunos ejercicios vocales y una canción (R 3.5 b).

Una segunda parte está reservada para los ejercicios de práctica instrumental, en la que se propone “montar un repertorio con instrumentos Orff (R 3.5 b). En este apartado añade: “leemos las partituras, repasamos algunos conceptos relacionados con la partitura; significado de D.C., armadura, etc., o ritmos como la síncopa, anacrusa... que aparezcan en las canciones. Practicamos con la flauta y las placas, etc.” (R 3.5 b).

Como la continuidad de las clases de música se ve interrumpida por las prácticas del alumnado, al retomar la rutina temporal, sigue exponiendo los elementos que son tratados en clase:

Después de las prácticas (dos meses, creo que dos meses es tiempo suficiente para estudiar las partituras), seguimos con los bloques anteriores pero añadiendo la composición. En el curso 2012/13 fueron los alumnos los que programaban el primer bloque y presentaban sus trabajos grupales trabajando con sus compañeros (danzas del mundo, ejercicios rítmicos, el teatro musical, hip hop, karaokes, musicogramas, etc...) (R 3.5 b).

En la organización temporal de las actividades grupales es el mismo alumnado quien organiza las exposiciones de sus trabajos que consistían en una clase práctica: “Distribuimos los días de las exposiciones. Cada grupo eligió un tema y disponía de 30-40 minutos Después seguíamos con la práctica instrumental” (R 3.5 b).

Aunque las tareas compositivas no contaron con el tiempo necesario para su consolidación, existió la oportunidad para llevar a cabo actividades relacionadas con esta: “Intentamos componer pero sólo fue una iniciación. También armonizamos una canción y fueron ellos los que tuvieron que hacer el arreglo para instrumentos Orff” (R 3.5 b). Mientras que los contenidos de naturaleza teórica fueron abordados en las clases expositivas, en las que C.G. concentró los aspectos que se acomodan a ese formato de clase:

Vimos las diferentes propuestas de educación musical (aprovechando para repasar lenguaje musical), los elementos de la música, la audición activa, el valor formativo y los principios básicos de la educación musical (incluidas algunas investigaciones relevantes) (R 3.5 b).

*Las nuevas tecnologías.*

La profesora entrevistada sostiene que el empleo de las TIC y las nuevas tecnologías aplicadas a la música constituyen una herramienta eficaz:

Son útiles. Para esta materia utilicé un blog: *As canções e danças da nosa terra*. Fue un blog que creamos para un curso de formación del profesorado pero que me sirvió a mí para incluir allí las canciones que trabajamos en el aula de primaria; así los alumnos pueden tocar a la vez a la velocidad que les va bien; así pueden ensayar de forma individual (R 3.7).

Otro de los mecanismos contemplados por C.G. para desarrollar el uso de las TIC, ha sido la creación de un foro que permite interactuar al alumnado en la búsqueda de información sobre una temática determinada, para luego compartirla: “También tenemos un foro abierto en el aula virtual donde ellos van poniendo enlaces muy interesantes relacionados con la educación musical” (R 3.7).

En cuanto a las aplicaciones específicas destinadas a la música, emplea “algunos programas como *Musescore*, *Audacity*, *vanBasco*” (R 3.5 b) que están indicados para funciones selectivas. En el caso de *Musescore* se recurre a un programa especializado en la edición de partituras, mientras que *Audacity* permite grabar, manipular, mezclar y editar todos los parámetros del sonido. Por su parte *vanBasco* es

un reproductor de archivos MIDI que hace posible transformaciones en el tempo o en las tonalidades de los archivos que soporta. Estos programas tienen como rasgo común su gratuidad en contraposición a sus homólogos más reconocidos como *Finale*, *Cubase* o *Band in a box* respectivamente, alguno de los cuales han sido estudiados por Tejada, (2001).

#### *La interdisciplinariedad.*

La combinación de distintas áreas de conocimiento es una de las metas perseguidas en la educación desde pasado el siglo XX cuyo desarrollo ha estado vinculado a “una sociedad cada vez más desarrollada” (Torres, 2006, p.84). Sin embargo, en el contexto de la educación musical, a diferencia de otras disciplinas, el trabajo interdisciplinar no parece tener la presencia deseada:

Es un punto sobre el que deberíamos reflexionar más, o al menos, yo. Está muy clara con relación a las materias de la mención en educación musical pero con respecto al resto de materias, te voy a ser muy sincera, no sé (R 3.9).

El trabajo interdisciplinar es valorado por C.G. como algo positivo: “Por supuesto, muy interesantes” (R 3.10). Aunque luego de haber tenido algunas experiencias con áreas afines, y constatar su utilidad en su propio aprendizaje, reconoce las dificultades que conlleva: “Yo tuve el privilegio de participar en una materia compartida con otras dos profesoras del área de plástica. No era una experiencia entre materias diferentes. Aprendí mucho; lo valoro muy positivamente, pero entiendo que no siempre es fácil” (R 3.11).

#### *La evaluación.*

El proceso de evaluación consta de tres grandes apartados que dividen la materia de acuerdo a su tipología. A cada uno de ellos se le ha asignado un determinado porcentaje en relación con la calificación total: “Para este curso 2013/14 tenemos tres apartados: 10% asistencia. Tomamos lista en las interactivas y apuntamos quiénes destacan o colaboran en algo especial” (R 3.12). En las clases expositivas, la manera de evaluar la asistencia es diferente: “al comienzo de la clase tienen entre 10 y 15 minutos

para hacer un comentario sobre alguna lectura/síntesis de lo visto en la clase anterior. Lo hacen por grupos por escrito, así queda constancia de quién ha venido” (R 3.12).

En otra dimensión están los trabajos que realizan en grupos, y su evaluación representa el 40% del total, mientras que el 50% corresponde a la práctica de la “lectura rítmica, canto y práctica instrumental” (R 3.12).

Una de las peculiaridades de este proceso es la aplicación de la autoevaluación. La utilidad de esta reside en la forma en que es asumida por el alumnado: “pienso que la auto-evaluación es una parte fundamental: siempre son muy justos y muy auto-exigentes” (R 3.12).

#### *Resultados académicos didáctico-musicales.*

En general, C.G. valora los resultados finales desde una perspectiva optimista. Aceptando la diversidad existente en el rendimiento, consigue hacer un balance positivo: “Estoy muy contenta. Han trabajado muchísimo y se nota. Hay personas que son más receptivas que otras y se dan cuenta de pequeños detalles en el desarrollo de la materia que valoran especialmente” (R 3.13).

Donde la profesora participante se muestra más crítica es en la posibilidad de emplear los conocimientos y los recursos trabajados durante el curso reconociendo la incapacidad para integrarlos en la futura labor docente. En este caso valora la formación del alumnado en dos vertientes de acuerdo a sus capacidades para asumir las futuras responsabilidades: “como docentes, sí; como especialistas en educación musical, no (R 3.14).

De nuevo recurre a la mención para, de alguna manera, conseguir una garantía en una preparación profesional que le permita a un sector de su alumnado el empleo los conocimientos adquiridos en sus clases: “Creo que falta más tiempo para las materias de la mención, para preparar a todos esos alumnos que les interesa la docencia como maestro/a de música” (R 3.15).

Haciendo un resumen general de sus propósitos, y valorando realmente su participación en todo el proceso docente, C.G. encuentra aquellos principios que la impulsan en su trabajo: “Para mí lo más importante es cuando al final del curso me

vienen a decir que se apuntaron a clases de pandereta, o que alguien volvió a tocar la gaita después de mucho tiempo. Para mí eso es lo más importante. Las relaciones que se mantienen con la música” (R 3.6). Aquí queda claro que ante la imposibilidad de dotar al futuro profesorado de una formación musical sólida, el hecho de valorar la importancia de la música en la educación es, por lo menos, una meta conseguida.

#### **6.4. Análisis comparativo de los resultados de las entrevistas.**

En línea general las dos profesoras mantienen una posición común en cuanto a los principales aspectos de su función docente y de las características de la música como asignatura en Educación primaria.

Una vez analizadas las entrevistas, y obtenido los resultados de manera individual, se impone ahora contrastar los principales momentos de analogías y de discrepancias sobre aquellos temas que contienen una especial significación para el trabajo de investigación. Con este apartado se pretende analizar distintos enfoques sobre un mismo tema con el fin de obtener una visión más rigurosa en el marco de la investigación cualitativa (Gibbs, 2012).

##### *6.4.1. Recorrido hacia la docencia.*

La influencia de los ambientes musicales en los núcleos familiares han sido determinantes en la posterior trayectoria que desemboca en la profesión actual. La práctica musical requiere de una gran dosis de motivación debido al sacrificio que supone desarrollar cualquier disciplina, en este caso la música, con la dificultad añadida de la lentitud con que se obtienen unos mínimos resultados. Como se ha podido comprobar, en los dos casos la presencia de la música —tanto lúdica como práctica— en el seno familiar trajo consigo la intención de canalizar el gusto por la música a través de las instituciones que brindan una formación reglada en ese sentido.

Una vez comenzados los estudios elementales en un conservatorio, se adquieren, en cierta medida, compromisos de continuidad. Este compromiso puede referirse sólo a cada uno de los niveles, pero las decisiones de continuar cuando existe la posibilidad de acceder a etapas superiores, requiere de la concreción de las perspectivas futuras, aunque sólo sea de manera incipiente.

Las dos profesoras decidieron y consiguieron llegar al máximo nivel de estudios que ofrecen los conservatorios, es decir el Grado Superior, lo que indica una voluntad de canalizar sus expectativas profesionales hacia el área musical. Aquí aparece una diferencia que radica en las características de los centros donde cursaron sus estudios musicales. Aunque los conservatorios muestren rasgos comunes en el contexto mundial (Gainza, 2002 b), mientras Nerea considera que la calidad de la formación pedagógica del centro donde realizó sus estudios es muy baja, C.G resalta que en su centro se contemplaban varias asignaturas relacionadas con la didáctica y la pedagogía musical, así como psicología. Esto puede explicar la decisión de Nerea en cuanto a enriquecer sus conocimientos didáctico-pedagógicos fuera de los centros de enseñanza superior (R 1.3).

Es precisamente a partir de la culminación de los estudios superiores donde se perfila el enfoque que se dará a los conocimientos musicales. Existen varias posibilidades profesionales de las que las más importantes son:

- Interpretación vocal o instrumental.
- Docencia en los conservatorios o escuelas de música.
- Docencia en la educación general.
- Docencia en los centros universitarios de formación del profesorado.

En el caso de las profesoras entrevistadas, su itinerario profesional contuvo las tres últimas, mientras que sólo C.G. también participó en la actividad interpretativa. Su entrada en el ámbito universitario se produjo de manera similar, cronológicamente luego de las otras etapas profesionales.

#### *6.4.2. La profesionalización.*

La conformación de la identidad, en el marco del desarrollo profesional docente, conlleva a la visión que tiene el profesorado de sí mismos (González Sanmamed, 2009). Esta se va construyendo en diferentes etapas que han sido catalogadas por varios autores y se ha podido constatar en la manera que las profesoras relatan sus experiencias docentes. La etapa previa a la primera fase de este proceso

presenta cierta similitud en los dos casos, ya que tuvieron la oportunidad de practicar la docencia en diferentes tipos de centros.

Luego, ya en su función como profesoras en la formación de profesorado. C.G. se refiere a este momento como un cambio importante en relación con su experiencia profesional anterior. Aquí podría situarse el comienzo de todo su desarrollo profesional docente. Por su parte, Nerea considera que, al no estar formada para la función que recientemente comenzaba en esa primera etapa, sus conocimientos no eran los adecuados, aunque es a partir de aquí que comienza la construcción de su identidad profesional.

Nerea valora considerablemente su aprendizaje progresivo a partir de la experiencia y de la interrelación con el alumnado, por lo que es consciente de su evolución hasta este momento. En este sentido C.G. relaciona todo el proceso con la percepción sobre el dominio que tiene actualmente de los conocimientos adquiridos a través de las diferentes etapas.

En otro sentido, pero relacionado estrechamente con lo expresado anteriormente, surge la reflexión sobre la triple dirección que se espera del profesorado en este contexto: por una parte la docencia, por otra la investigación y además la actividad musical en sí misma. Tanto Nerea como C.G. exponen, aunque con argumentos diferentes, que es prácticamente imposible asumir las tres funciones de una manera equilibrada. Nerea afirma que la causa es la falta de tiempo, aunque las condiciones económicas desfavorables también influyen en la realización de todos los requerimientos de su profesión. Las dificultades que observa C.G. también están relacionadas con la falta de tiempo, hasta el punto de verse obligada a renunciar a la práctica instrumental a nivel profesional, mientras que la actividad investigativa también se ve afectada por el mismo motivo.

#### *6.4.3. Música y educación musical.*

Las concepciones sobre la música de C.G. y Nerea, tanto en la autonomía como lenguaje, o en la manera en que está presente en la sociedad son coincidentes al inclinarse más hacia la función socializadora de la música que como un fin en sí mismo.

Estos enfoques pueden estar vinculados a la dirección de la actividad docente que profesan en la actualidad encaminada más a la educación musical que a la enseñanza musical.

Como se ha expresado anteriormente, es en la etapa de educación primaria donde se observa una mayor continuidad y equilibrio en cuanto a la disposición estructural del currículo. Los seis cursos continuos en los que la música está presente constituyen o deberían constituir una determinada garantía en la consecución de propósitos. Debido a esto, las entrevistas realizadas tienen situado su núcleo en el funcionamiento de esa institución, y por otra parte en la que forma a los futuros docentes.

Teniendo en cuenta la percepción de las profesoras participantes es posible advertir que coinciden en algunos aspectos. La responsabilidad de la calidad con que se lleve a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje musical recae sobre los maestros y las maestras más que sobre las normas establecidas en el currículo. Este asunto tratado ya en el Capítulo II, se refiere a la manera que se adopta en la interpretación del currículo y la puesta en práctica de los mecanismos y los recursos por parte del profesorado (Aróstegui, 2011).

Uno de los aspectos en que comparten ambas profesoras su opinión es que la utilización de los libros de texto como único soporte didáctico va en contra de la creatividad que es inherente a la práctica musical. Esta crítica se sostiene a partir del estatismo que se produce cuando la educación musical está ceñida a unas pautas más teóricas que prácticas. Según Torres (1989), el empleo de los libros de texto fue y es el medio más utilizado en la educación, y lo ha seguido siendo hasta ahora en la educación musical, por lo que, tanto C.G. como Nerea, se refieren a su uso como una práctica extendida y perjudicial para el desarrollo de la creatividad en las clases de música en Primaria.

Nerea entiende los objetivos de Primaria desde una perspectiva global, en la que el principal elemento es el disfrute de los alumnos y alumnas en el proceso enseñanza-aprendizaje, mientras C.G., aparte de reconocer que los que se indican en el



currículo se adecúan a la educación musical en Primaria, amplía su alcance al desarrollo de unas capacidades de comprensión de las artes en general.

En cuanto a los contenidos presentes en la educación musical en Primaria, C.G. sostiene que el acercamiento al lenguaje musical debe producirse en los dos primeros cursos a través de la exploración y las vivencias. Propone que una vez comenzado el segundo ciclo sean abordados progresivamente todos aquellos contenidos comprendidos en el currículo, incluyendo la lectoescritura y la interpretación vocal-instrumental. Por su parte Nerea se muestra muy crítica con la inclusión de los elementos teóricos de la música, argumentando que el desarrollo intelectual del alumnado no permite acceder a los contenidos abstractos. Sobre la lectoescritura propone que, aunque sea necesaria en el proceso educativo musical, no debe concentrar el peso de la asignatura. En lo que concuerdan plenamente las profesoras entrevistadas, es en que éste último aspecto no debería ser abordado en los primeros cursos de la educación primaria.

Entrando en un tema que por su actualidad genera algunos enfoques antagónicos es necesario comentar aquí los puntos de vista de las participantes. Aunque las dos coinciden en una valoración favorable sobre su empleo en la educación musical, para Nerea supone un peligro para la movilidad y para el trabajo colectivo. Aquí, de nuevo, se refiere a la responsabilidad que asume el profesorado al aplicar las nuevas tecnologías en las clases de música. Por su parte C.G. vincula el empleo de esas técnicas al desarrollo de la creatividad, específicamente en la composición y la manipulación del sonido.

En cuanto al tratamiento interdisciplinar de la materia las respuestas son rotundas en los dos casos, ya que afirman la ausencia casi absoluta del proceso en los centros. C.G., incluso va más allá al expresar que generalmente la interdisciplinariedad se queda anclada en las teorías propuestas en eventos sobre investigación educativa.

#### *6.4.4. El conocimiento musical del futuro profesorado.*

Como se ha explicado anteriormente, la etapa de educación primaria, debido a sus características institucionales, proporciona al alumnado la educación musical en el período de tiempo más amplio de todo el sistema educativo anterior a su paso a las universidades. Por lo tanto se considera en este trabajo que los conocimientos musicales

previos del futuro profesorado dependen, en gran medida, de cómo fueron construidos en Primaria.

Entre las carencias que detectaron las profesoras entrevistadas es posible recoger las más importantes en la Figura 6. Las alusiones a determinados aspectos del lenguaje musical están relacionadas con los diferentes bloques de contenidos que han permanecido, de alguna manera, en el currículo de Educación Primaria desde que la expresión musical entró a formar parte del sistema educativo.

Nerea	C.G.
Deficiencias en la lectoescritura.	No han practicado danzas.
No conoce los elementos constitutivos de la música.	No conocen los ritmos propios de la música gallega.
Sus gustos musicales son limitados a uno o dos géneros.	Deficiencias en la interpretación instrumental de placas.
El alumnado que tiene algunos conocimientos no los obtuvo en Primaria.	Deficiencias en la determinación auditiva de los timbres.
No tiene un nivel mínimo de conocimientos musicales.	El nivel de los conocimientos musicales es bajo

Figura 6.3. Valoraciones sobre los conocimientos previos del futuro profesorado.

Como se puede observar, las deficiencias identificadas no se limitan a un único tipo de contenido, ya que incluyen, en su conjunto gran parte de los bloques temáticos propios de la educación musical:

- Audición.
- Apreciación estética.
- Formas.

- Expresión corporal.
- Conocimiento de la música gallega.
- Lectoescritura.

Estas valoraciones se han realizado contando con que esos conocimientos deberían permanecer en la actualidad, ya que la mayoría del alumnado —según los datos aportados por el cuestionario aplicado en esta investigación (Capítulo V) —, tuvo sus estudios de la etapa de primaria en el marco de las leyes que contemplaban la expresión musical como una asignatura obligatoria.

Uno de los puntos clave que se establece a través de la percepción de las profesoras participantes en esta investigación es el funcionamiento institucional que enmarca la formación del profesorado. Los cambios que se produjeron en los planes de estudio a partir de la entrada en el EEES de las universidades españolas, y por consiguiente en las facultades de Ciencias de la Educación, son analizados por las entrevistadas desde dos posiciones distintas.

Nerea se manifiesta en este sentido afirmando que sustancialmente no se han producido cambios. La desaparición de las especialidades, entre las que se encuentra la de Maestro especialista en Música, no es considerada en este caso un cambio radical al permanecer en algunas facultades los itinerarios de expresión musical. Por su parte C.G. sí estima que los cambios resultantes han sido perjudiciales para la formación musical en línea general, lo que afecta tanto al futuro profesorado como a su actuación docente una vez que comience su vida profesional, y que por consiguiente repercutirá en calidad de la educación integral en Primaria.

A partir de este análisis es posible comprender los objetivos que se proponen las dos profesoras en su actividad formadora de maestros y maestras en la asignatura obligatoria relacionada con la expresión musical. Estos objetivos son coherentes con las características de los estudios musicales que se realizan en la carrera, y están enfocados a concienciar a los futuros docentes en la importancia que ha tenido y tiene la música en el ámbito de la educación general. En consecuencia, los contenidos a trabajar, en la medida de lo posible, son aquellos que deberán conocer y aplicar los maestros y las

maestras en su práctica docente, los que, a su vez están reflejados en el currículo de primaria.

Lo mismo que en Primaria, la interdisciplinariedad está ausente en la formación del nuevo profesorado. En este nivel, no sólo depende de la voluntad de los docentes, sino que, según Nerea la organización temporal de las asignaturas afines no permite el trabajo en coordinación. Así mismo C.G. considera que es una manera de actuar enriquecedora, y aunque ha apostado en algunas ocasiones por participar de proyectos disciplinares, reconoce las dificultades que surgen al intentar llevarlas a cabo.

Los resultados finales son percibidos y valorados por las profesoras participantes en relación con las metas propuestas, pero siempre teniendo en cuenta las limitaciones que aparecen en la aplicación práctica de su actividad docente. En cuanto a los resultados satisfactorios, expresan que el trabajo encaminado a la concienciación sobre la importancia de la música como expresión y como portadora de valores humanos, ha sido una meta conseguida; mientras que en la identificación de las carencias coinciden en que:

- No se consiguen habilidades ni destrezas musicales.
- No son capaces de emplear la música como recurso didáctico.
- Tienen un manejo deficiente del lenguaje musical.
- Tienen miedo a emplear la música en el aula.

La importancia que puede tener la comparación analítica de los resultados obtenidos a través de las entrevistas apunta hacia la actitud que se podría adoptar, tanto por parte de las instituciones como por el profesorado de música en general, con el fin de detener —en la medida de lo posible—, el deterioro de la educación musical.

---

# **CAPÍTULO VII**

---

## **CONCLUSIONES**

---



## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES**

#### **7.1. Introducción.**

En este capítulo se realizará una reflexión global sobre el desarrollo y los resultados de esta investigación. Aquí estarán representados los aspectos más relevantes de todo el proceso, así como la voluntad de compartir los resultados obtenidos con la comunidad educativa del área de la expresión musical. También se expondrán las metas conseguidas y las no conseguidas, que en su unidad dialéctica, podrían generar nuevas formas de abordar los temas que han ocasionado la realización de este proyecto.

En primer término se valorará la relevancia del trabajo en cuanto al interés que pueda tener en el contexto para el cual ha sido realizado, por lo que se atenderá a cada uno de los apartados.

Más adelante se realizará una comprobación de los resultados que será articulada por la respuesta a cada uno de los objetivos que en todo momento estuvieron presentes en las diferentes fases de la investigación.

#### **7.2. Consideraciones generales.**

##### *7.2.1. Sobre el problema de la investigación.*

La formación musical del futuro profesorado es un proceso que no tiene un único origen las aulas de las facultades de educación. Según se ha podido constatar en los análisis de los datos, el conocimiento específico musical construido desde las primeras etapas educativas es imprescindible para edificar sobre él un conocimiento didáctico del mismo. Esta investigación, de acuerdo a su estructuración, enfocó su interés tanto en el sentido del estado de los conocimientos previos del alumnado de Grado en Educación Primaria, como en la formación que les acredita para ejercer la docencia en Educación Primaria.

El eje sobre el que gira el problema es evidente en los dos niveles educativos que se han estudiado, donde muestra la doble dirección de causas-consecuencias: Mientras no exista una intención de mejora de la gestión institucional en este sentido, los resultados no podrán tener otras expectativas que la perpetuación de la realidad actual.

Posiblemente el mejor intento de responder a los propósitos de la educación musical desde 1990 haya sido la creación de la especialidad en educación musical, pero por motivos que ya se han expuesto en el marco teórico de este trabajo —a través de investigaciones previas realizadas sobre esta temática—, la formación recibida por los especialistas y su actuación docente supuestamente no tuvo el suficiente intervalo de tiempo para demostrar la efectividad del sistema, lo que se ha corroborado con la información obtenida en este trabajo.

Las propuestas educativas necesitan un período de tiempo considerable para consolidarse como válidas. En este sentido los datos recogidos en esta investigación evidencian, desde la óptica del alumnado y también desde la opinión de las profesoras entrevistadas, que el paso por la educación no universitaria no dotó suficientemente al alumnado de unos conocimientos musicales adecuados a sus necesidades personales, culturales y sociales. La sucesiva aplicación de planes de estudios con diferentes diseños que afectan a la formación del profesorado ha ocasionado que no sea posible una evaluación fiable de sus resultados.

Una vez alcanzado este momento, se podría concluir que el problema de investigación —en este caso la formación musical del futuro profesorado—, forma parte de un ciclo reiterativo que, aunque se ha investigado, aún no ha mostrado una verdadera reacción práctica en la intención de cambio.

### *7.2.2. Sobre el marco teórico.*

En el marco teórico de este trabajo se estableció un orden de contenidos que conduciría todo el proceso según la información conseguida, aunque siempre se



consideró que durante el proceso podría surgir la necesidad de contar con nuevas fuentes documentales.

De esta manera, la elaboración del marco teórico constituyó la base que dotó de cohesión al resto del trabajo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Entre las unidades temáticas que lo conforman, las relativas a la aproximación conceptual de la música como expresión, a la historia de la música occidental y el estudio del currículo de Primaria, fueron especialmente útiles para sostener el diseño, de los instrumentos de investigación tanto desde el enfoque cuantitativo como del cualitativo. La misma utilidad se constató en el análisis de los datos obtenidos, en los que fueron referencia para su interpretación.

La diferenciación entre los términos *enseñanza musical* y *educación musical*, tienen su base en la clasificación de los modos de comprender la docencia de la música que realizó en su momento Willems (1994). La importancia de este apartado radica en la delimitación de los objetivos que se formulan antes de emprender cualquier acto formativo relacionado con la música. En el análisis de los datos extraídos de las entrevistas realizadas a dos profesoras de facultades de ciencias de la educación, los diferentes enfoques que se observaron pudieron ser catalogados teniendo en cuenta esta diferenciación. Más adelante, el sub apartado dedicado al estudio de los métodos activos del siglo XX (Jorquera, 2004), y a las posteriores líneas de pensamiento pedagógico-musicales, fue imprescindible para elaborar otros capítulos dentro del mismo marco teórico —específicamente el capítulo reservado al análisis del currículo—, como para esbozar los instrumentos de investigación e interpretar y analizar los datos obtenidos.

El Capítulo III tuvo el cometido de contextualizar, desde la perspectiva teórica y luego histórica, el núcleo de la investigación. La observación comparativa de los diferentes planes de estudios fue necesaria para comprender su evolución. Estos enfoques proporcionaron al trabajo una base en la que situar la realidad actual de la formación del profesorado desde la comparación con otros dos períodos temporales con características diferentes. La etapa actual enmarcada en el EEES, trae consigo una consecuente incitación a polémicas entre las posiciones que defienden la desaparición

de las especialidades y las que argumentan que ha sido un error (Aróstegui, 2006). En el análisis comparativo de las dos entrevistas, una vez abordado este tema, se pudo constatar esta divergencia a partir de las posiciones adoptadas por cada profesora.

Al final de este capítulo se realiza una revisión sobre los más importantes trabajos, líneas de investigación, tesis doctorales y artículos publicados en revistas relacionados con la investigación en educación, aunque específicamente se incidió en aquellos que presentaban más afinidad con la finalidad de esta tesis. En el área de la investigación en formación del profesorado se encontraron varios ejemplos, aunque la mayoría está dirigida a la figura del maestro especialista en música.

La búsqueda de información se produjo consultando basas de datos y páginas especializadas en información académica en Internet y contribuyó a extender la información ya recogida en los capítulos anteriores del marco teórico. En todo este proceso se pudo observar, que el área de la investigación en educación musical está en un curso dinámico de expansión, algo que dificulta la actualización inmediata de las referencias dado el periodo prolongado que ha requerido la elaboración de la totalidad de este trabajo.

Considerando que las primeras fases comenzaron a perfilarse unos años antes de la culminación de la investigación, es previsible que hayan surgido nuevos aportes en relación con el tema principal. Esto no significa que la validez de la información obtenida haya perdido vigencia en relación con los principales objetivos que han motivado la realización de este proyecto, ya que su problemática persiste en el presente.

El empeño de los investigadores sobre la educación musical ha sido cada vez más intenso, pero también más ramificado y especializado en cada una de las vertientes que participan en el amplio panorama del área. Cada vez más la comunidad educativa es consciente de los problemas que existen en este contexto, así como de la urgente necesidad de concretar medidas que frenen el desgaste que ha sufrido la educación musical en el pasado reciente.

### *7.2.3. Sobre el proceso de la investigación.*

De acuerdo con el problema de investigación, y siguiendo el rigor que impone un trabajo de estas características, las conclusiones que se derivan del análisis de todas sus fases indican que la dilatación temporal en la elaboración total del trabajo ha sido un obstáculo. La agilidad del proceso hubiera dotado de actualidad una serie de factores que podrían difuminarse en el tiempo. En este sentido hay que reconocer que para dotar de coherencia a la totalidad del trabajo, fue necesario practicar una revisión del estilo de redacción, lo que supuso una nueva dificultad a resolver.

Una vez concluido el marco teórico y comenzado el proceso empírico, se procedió a la selección del planteamiento metodológico e inmediatamente a elaborar los instrumentos de recogida de datos. Comenzando por la aplicación del cuestionario al alumnado de que concluía su paso por la asignatura Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de A Coruña; Expresión y Lenguaje Musical en la Universidad de Vigo y Música en la Educación Primaria en la Universidad de Santiago de Compostela.

La elección del alumnado para realizar la investigación cuantitativa estuvo condicionada por la necesidad de conseguir la información que respondería a los objetivos de la investigación relativos a las características sociales y familiares, la presencia de la música en el núcleo familiar, el grado de participación en actividades musicales. Por otro lado se recabó información sobre sus percepciones en relación con la asignatura de música presente en las etapas de educación no universitaria y sus puntos de vista sobre el desarrollo de la materia relacionada con la expresión musical que concluía en ese momento. La recogida de los datos cuantitativos se realizó en un período limitado de tiempo (quince días) y coincidió con la fase final del cuatrimestre en plena etapa de exámenes.

En cuanto a la elección de las dos profesoras que participarían en las entrevistas, el criterio fundamental fue la pertenencia a centros que tuvieran una estructura diferente relacionada con la oferta de la mención de música. Las entrevistas

se desarrollaron en un lapso de tiempo considerable entre una y otra, lo que no influyó en ningún sentido en la marcha de la investigación.

La información conseguida, tanto a través de los cuestionarios, como mediante las entrevistas se procesó luego siguiendo los métodos adecuados a cada enfoque, para más tarde proceder a la fase de análisis. Fue en este momento en el que se comprobó que las dimensiones de los instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos eran considerables.

La magnitud de la información conseguida, a partir de las metodologías empleadas, rebasa ampliamente los objetivos específicos de esta investigación —sobre todo los que corresponden a los datos que se desprenden del cuestionario y que formaron parte del estudio cuantitativo—. Pero esta realidad, antes de ser un obstáculo, sentará un precedente para la profundización de cada uno de los temas que de aquí se deriven en subsiguientes investigaciones, en las que podrían ser explotados totalmente.

Si uno de los objetivos de este trabajo fue: *Analizar el conjunto de contenidos y prácticas que conforman el área de expresión musical de Grado en Educación Primaria, desde el punto de vista de su efectividad en los objetivos que se plantean*, la utilidad de los resultados obtenidos podría tener un gran peso en el proceso de toma de decisiones en el momento de diseñar las guías docentes.

#### 7.2.4. Sobre los resultados.

Siendo el propósito fundamental que dio un sentido justificado a esta investigación la obtención de unos datos que describieran la formación musical del futuro profesorado de Primaria, mediante las dos metodologías empleadas —así como sus respectivos instrumentos de recolección de información—, han satisfecho plenamente las expectativas iniciales.

Como procedimiento para valorar y validar la consecución de los objetivos propuestos, en este apartado se realizará una comprobación de las repuestas a cada uno de ellos mediante la comparación de los resultados obtenidos —tanto en la

investigación cuantitativa como en la cualitativa—, siguiendo de esta forma el concepto de triangulación (Creswell, 2013; Flick, 2004; Simons, 2011; Gibbs, 2012). En este sentido estuvo previsto, desde la elaboración del cuestionario y la entrevista (Capítulo IV), diseñar unos bloques temáticos que conformarían el núcleo de la investigación que indagarían sobre los conocimientos previos —en referencia a los obtenidos en la educación no universitaria—, y los que fueron construidos en los estudios de Grado en Educación Primaria (Figura 4.1).

Una vez realizado el análisis correspondiente en cada enfoque metodológico se procederá a contrastar los objetivos y los resultados de investigación. Aunque no se reflejen textualmente los objetivos que guiaron el proceso, será posible reconocerlos en el transcurso de la elaboración de este apartado.

Los datos conseguidos referentes a la influencia del medio familiar en el conocimiento musical del futuro profesorado de Primaria —partiendo únicamente de la perspectiva cuantitativa—, reflejan que los niveles académicos de los padres y de las madres se presentan de forma equilibrada, aunque inclinados a una formación media. Las preferencias musicales están presentes en las personas de su entorno familiar y social, pero no son las más importantes y la participación en actividades musicales de su entorno es muy pobre. Esto puede indicar que, al no existir un contacto directo con la expresión musical, el alumnado de Didáctica de la Expresión Musical, no ha contado con una motivación suficiente como para practicarla.

Se entiende, partiendo de aquí, que el contacto con la práctica musical que ha tenido la mayoría de los futuros docentes encuestados se ha producido en el contexto de la educación musical recibida en las instituciones de educación obligatoria o post obligatoria. Esta es una información que se debería tener en cuenta en el momento de considerar la gran responsabilidad que asumen las instituciones en cuanto a la educación musical. Debe tenerse en cuenta aquí que la inclusión del área de expresión artística en Primaria tiene el cometido de ofrecer democráticamente los conocimientos y habilidades a todos los niños y niñas. Si ese principio no se cumple, entonces los objetivos de la institución tampoco serán conseguidos.

Considerada la conclusión anterior sobre las influencias que han intervenido en el conocimiento y en la práctica de la expresión musical del futuro profesorado, y luego de haber determinado la fuente principal de su conocimiento en ese contexto, es posible encontrar alguna respuesta a las interrogantes sobre la configuración de sus competencias musicales.

Tanto los datos recogidos desde el cuestionario, como los que aportaron las profesoras participantes en la entrevista, coinciden en el bajo nivel de conocimientos musicales previos que presenta el alumnado de Grado en Educación Primaria al enfrentarse a la asignatura correspondiente a la expresión musical. Es una realidad que evidencia la existencia de problemas de índole general en cuanto a la educación musical en las etapas educativas pre-universitarias. Mientras que en los cuestionarios los futuros docentes se autoevaluaron con muy baja puntuación en la pregunta sobre sus capacidades auditivas para comprender los elementos constitutivos de la música (Gráfico 5.20), las profesoras entrevistadas coincidieron en los mismos términos (Figura 6.3).

Otros de los parámetros investigados a partir de los datos ofrecidos por el alumnado de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de A Coruña; Expresión y Lenguaje Musical en la Universidad de Vigo y Música en la Educación Primaria en la Universidad de Santiago de Compostela, están relacionados con la práctica instrumental (Gráfico 5.21). Si se tienen en cuenta los resultados sobre su autovaloración, es evidente una inclinación negativa sobre el dominio de los diferentes aspectos de la práctica musical.

En otro sentido, el conocimiento de términos y conceptos del lenguaje musical occidental —que es posible observar en el Gráfico 5.22—, muestra también que la presencia de los conocimientos teóricos que tendrían que haber permanecido hasta la actualidad, no se obtuvieron o se han olvidado.

Realizando una comparación de estos datos cuantitativos con las percepciones de las profesoras entrevistadas, es posible garantizar la validez de la información ya que las profesoras expresan valoraciones negativas sobre los mismos aspectos:

- No conocen los elementos constitutivos de la música.
- No conocen los ritmos propios de la música gallega.
- Sus gustos musicales son limitados a uno o dos géneros.
- Deficiencias en la interpretación instrumental de placas.
- El alumnado que tiene algunos conocimientos no los obtuvo en Primaria.
- Deficiencias en la determinación auditiva de los timbres.
- No tiene un nivel mínimo de conocimientos musicales.
- El nivel de los conocimientos musicales es bajo.

Los resultados, ya comparados, demuestran que los objetivos que se proponen en el currículo de primaria no fueron conseguidos, o por lo menos no fueron significativos al no perdurar en el conjunto de conocimientos que se adquieren en esa etapa educativa.

Si el futuro profesorado presenta estos niveles musicales tanto teóricos como prácticos, es difícil que realice algún tipo de actividad relacionada con la música. Uno de los motivos que genera esta situación es el escaso contacto que ha tenido con la música tanto de forma lúdica como educativa. Entonces, sería imprescindible encontrar los mecanismos efectivos de actuación que aseguren un conocimiento didáctico musical que permita el empleo de la música de una manera interdisciplinar, sin que esto exija un elevado nivel técnico interpretativo o teórico.

Sobre esta última cuestión —que forma parte de los objetivos de la investigación—, los resultados que se han obtenido reflejan un índice muy bajo de participación, aunque podría mencionarse una leve predisposición a participar en coros o agrupaciones de música tradicional gallega. A partir de esos datos podría tenerse en cuenta la participación en estas agrupaciones para promover actividades que puedan motivar y atraer la atención del futuro profesorado en cuanto al empleo de la música.

Por otra parte, la actividad práctica de la música en agrupaciones instrumentales queda respondida, en este caso, con un resultado negativo desde una óptica general. La causa podría estar, en este caso, en las dificultades técnicas que se presentan al intentar interpretar canciones de cierta complejidad de una manera aceptable.

En cuanto a los contenidos y las prácticas relacionadas con la música que se trabajan en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria, tanto desde la perspectiva del alumnado de esa titulación, como por parte de las opiniones de las profesoras entrevistadas, los datos obtenidos a través de los diferentes modelos metodológicos de investigación vierten unos resultados similares.

Los futuros docentes reconocen que tienen algunas carencias desde la perspectiva didáctica y musical, aunque valoran positivamente su aptitud en relación con el aprendizaje una vez cursada la materia relacionada con la expresión musical. Por su parte las profesoras entrevistadas comparten esa percepción, pero desde un relativo optimismo. Todo esto puede comprobarse al analizar las puntuaciones que los encuestados se asignan en cuestiones clave de la educación musical, y en otro sentido al cumplimiento de las expectativas por parte de las profesoras participantes, siempre teniendo en cuenta las limitaciones existentes.

Pero ante todas estas percepciones casi contradictorias, es necesario recurrir a las evidencias reflejadas en los datos obtenidos en uno u otro método de investigación: Los conocimientos didáctico-musicales del futuro profesorado de Primaria, en la interpretación cuantitativa del estudio, son reflejados en unos índices predominantes medios o bajos. En este sentido el alumnado encuestado se muestra más seguro en el conocimiento del currículo que en las otras capacidades relacionadas con la expresión musical. Mientras, la valoración sobre los aprendizajes construidos en los estudios de Grado en Educación Primaria que parten de la percepción de las profesoras entrevistadas revela que “No se consiguen habilidades ni destrezas musicales”; “No son capaces de emplear la música como recurso didáctico” “Tienen un manejo deficiente del lenguaje musical.”, o “Tienen miedo a emplear la música en el aula”. La discrepancia



entre la percepción del futuro profesorado se hace visible aquí en relación con la opinión de las profesoras participantes en la investigación.

### **7.3. Entre la banalidad y la necesidad real de la educación musical: propuestas de mejora.**

En el marco teórico de este trabajo se ha realizado un recorrido por todas las etapas de la música occidental. De esta manera se estableció la contextualización cultural del concepto *música* y como fue enseñada y aprendida durante varios períodos históricos hasta llegar a la actualidad. Más adelante se expuso el pensamiento pedagógico musical de los más importantes autores de los métodos activos del siglo XX y de otros autores que los sucedieron (Díaz y Giráldez, 2007), los cuales dignificaron la educación musical y aportaron, cada uno en su línea ideológica y pedagógica, sus mejores propuestas para llevar a cabo una labor innovadora en el propósito de acercar la expresión y el lenguaje musical a todas las personas.

Como consecuencia de todo esto, desde 1990, la expresión musical ha estado presente en el currículo de Educación Primaria, y para hacer posible la respuesta a este reto se creó la especialidad en educación musical creándose las condiciones para garantizar que la música fuera conocida y experimentada durante las etapas de educación obligatoria.

Los resultados de esta investigación han mostrado que existe una valoración teórica de la música en la percepción de la mayoría de los participantes, en la que se le otorgan valores positivos. Tanto desde el cuestionario, como de las entrevistas emerge el reconocimiento de las propiedades socializadoras de la música, su importancia como referente de identidad social y su función lúdica.

Pero si no se responde conscientemente a los requerimientos de una educación musical que satisfaga todas las demandas sociales implícitas, se corre el riesgo de que se aleje de la mayoría de las personas que no podrían tener acceso a ella por sus propios medios. En ese caso las consecuencias podrían ser irreversibles, por lo que se impone una urgente búsqueda de soluciones que garanticen el desarrollo de la educación

musical desde una perspectiva innovadora, creativa y sobre todo acorde con los requerimientos sociales actuales.

Los hallazgos, expresados aquí desde una óptica descriptiva, podrían constituir un punto de partida para que —tras una profunda reflexión—, se considere la necesidad de un cambio importante, tanto en la educación musical en Educación Primaria, como en la formación didáctico-musical del futuro profesorado. Ese cambio, que es demandado tanto por el alumnado de Grado en Educación Primaria como por las profesoras entrevistadas, debería contar con la intervención de instituciones educativas de todos los dos niveles; del profesorado de Primaria y del profesorado de las facultades de Educación, así como de las autoridades educativas que diseñan el currículo que regula la asignatura de expresión musical.

Si la música no es valorada en la misma medida que el resto de las materias en los diferentes contextos educativos, —como se desprende de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos en este trabajo—, no es porque carezca de importancia, sino porque algunos elementos que forman parte del proceso educativo no han funcionado correctamente. La calidad de la educación musical en Primaria determina los conocimientos previos del futuro profesorado, y la formación didáctico-musical de éste será determinante una vez que haya comenzado su vida profesional.

Las líneas de actuación se perfilarían entonces en esos dos sentidos con el propósito de detener la inercia interactiva que se produce entre las instituciones, y tendrían como principal objetivo crear un itinerario en espiral que suponga un crecimiento significativo.

La propuesta que se presenta en este sentido tendría que partir de un claro conocimiento de las realidades educativas y de los verdaderos intereses del alumnado. Tras una larga historia la música ha acompañado cada uno de los sentimientos humanos y en la actualidad está más presente que nunca en la vida cotidiana de la personas, aunque éstas no sean conscientes de su presencia.

Se desprende de aquí la necesidad de crear unas condiciones básicas para acercar al alumnado al lenguaje musical contemporáneo, sin las ataduras que supone la observación de normas ajenas a los intereses creativos actuales. Entre los recursos que podrían responder a estas demandas están todos aquellos que potencian la creatividad. El empleo de las nuevas tecnologías aplicadas a la música; la composición; la improvisación, podría complementar —y en algunos casos sustituir— las prácticas tradicionales de la educación musical, sin renunciar en ningún momento a los principios estéticos inherentes a los contextos sociales.

La música, como cualquier otro lenguaje vivo, debería ser comprendida profundamente por todas las personas que la utilizan, la consumen, o la practican frecuentemente. Actualmente no es un lujo ni un capricho personal, simplemente está aquí.



---

# **REFERENCIAS**

---



## REFERENCIAS

### Referencias bibliográficas.

- Abraham, G. (1979). *Historia universal de la música*. Madrid: Taurus.
- Aguirre, M. (2007). *La educación artística posible en Comenio*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1994, p. 83. Disponible en [www.revistaaleph.com.co/](http://www.revistaaleph.com.co/) Recuperado el 26 de febrero de 2015.
- Alonso, C. (2008). *Improvisación libre. La composición en movimiento*. Vigo: Dos Acordes.
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P., Giráldez, A. (Coords.) (2012). *7 ideas clave: La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (Volumen 1 y 2)*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Historia y Ciencias de la Música*. Madrid: ANECA.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Aróstegui, J. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, N° 341, pp. 829-844.

- Aróstegui, J. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, N° 25, pp. 19-29.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Botella, A. (2010). *La enseñanza de la música en la escuela de Magisterio de Oviedo*. *Revista Miscelánea de Investigación*, N° 23, pp. 79-90. Disponible en <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3405897.pdf>. Recuperado el 1 de abril de 2014.
- Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En Lines, D. (Comp.). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Cabero, J. (2007): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música en Educación Primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica del aula*. Tesis doctoral. Murcia: Departamento de Teoría e Historia e Historia de la Educación. Universidad de Murcia. Disponible en <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/12493/1/CarbajoMartinezConcha.pdf> Recuperado el 26 de febrero de 2013.
- Comellas, J. (2006). *Historia sencilla de la música*. Madrid: Rialp.
- Conejo, P. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Revista de Educação e Humanidades* N° 2, pp. 263-278.
- Creswell, J. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- Chacón, L. (2012). ¿Qué significa “evaluar” en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen 9, pp. 1-25.



- Chailley, J. (ed.) (1991). *Compendio de Musicología*. Madrid: Alianza Editorial.  
Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, N° 344, pp. 533-555.
- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroz. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.): *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó. pp. 23 - 32.
- Díaz, M. (2001). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la comunidad autónoma vasca*. Tesis doctoral. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.  
file:///C:/Users/Grupo%20Rede/Downloads/diazgomez%20(2).pdf
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 23-37, Universidad de Zaragoza. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419103>
- Díaz, M y Giráldez, A. (Coords) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M. y Frega, A. (1998). *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria-Gasteiz: AgrupArte.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Díaz. M. (coord.) (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid. Enclave Creativa.
- Digón, P. (2001). Sociología y música. *Música y Educación*, N° 47, pp. 15-36.

- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula, en Díaz, M. y Giráldez, A. (cords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó, pp. 95-112.
- Fernández, J. (2007). Edgar Willems, en Díaz, M. y Giráldez, A. (cords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó, pp. 43-53.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fubini, E. (1999). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi
- Gainza, V. (1986): *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires. Ricordi.
- Gainza, V. (2002a). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Gainza, V. (2002b). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación Universidad de San Andrés. Disponible en <http://www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>. Recuperado el 5 de diciembre de 2013.
- Gainza, V. (2011) Educación musical siglo xxi: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)* N° 25, 11-18.
- García, L., González, M. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: Lerco Print.
- García, P. y Estebanz, A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Octaedro.

- Gardner, H. (2001) *Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González Sanmamed (1993). *Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en formación*. Tesis doctoral. USC.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar. Mitos y Realidades*. A Coruña: UDC.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, N° 350, pp. 57-78.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, N° 354, pp. 47-70.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social: Defensa de la recuperación de la autonomía. En Lines, D. (Comp.). *La educación para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Grout, D. y Palisca, C. (2001). *Historia de la música occidental (I y II)*. Madrid: Alianza Editorial.
- GRUMED (2014). *Grup de recerca en Música i Educació*. Disponible en <http://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio/es>
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

- Hernández, D. (2013). *Theodor Adorno, elementos para una sociología de la música*. Sociológica, N° 80, pp. 123-154.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F: Mcgraw Hill.
- Höweler, C. (2004). *Enciclopedia de la música*. Barcelona: Noger.
- Jiménez, L. Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Santillana.
- Jorquera, M. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, N° 14, pp. 1 -30.
- Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, N° 214, pp. 52-74.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Volumen 1. Número 1. Disponible en <http://www.uv.es/relieve/v1/RELIEVEv1n1.htm>. Recuperado el 14 de agosto de 2012.
- Lines, D. (2009a). La educación musical en la cultura contemporánea. En Lines, D. (comp.). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata. (pp. 13-20).
- Lines, D. (2009b). La improvisación y el trabajo cultural en la música y en la educación musical, en Lines, D. (comp.). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid. Morata. (pp. 91-101).

- Lines, D. (comp.) (2009) *La educación musical para el nuevo milenio*: Madrid. Morata.
- López de la Calle, M. (2004): Análisis y diagnóstico del perfil musical del alumno de la escuela universitaria de magisterio de Lugo. *Innovación Educativa*, N°14, pp.133-148.
- López de la Calle, M. (2008). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al espacio europeo de educación superior. *Innovación Educativa*, n° 18: pp. 223-237.
- López de la Calle, M. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *REIFOP*, pp. 107-120.
- López, S. (2007). Carl Orff. En Díaz, M. y Giráldez, A. (cords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó, pp. 71-77.
- Loras, R. (2008). *Estudio de los métodos de solfeo españoles en el siglo XIX y principios del XX*. Tesis. Disponible en <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/3341/tesisUPV2828.pdf> Recuperado el 20 de julio de 2014.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de educación*, N° 350, pp. 31-55.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: Fundación Autor.
- Marshall, N., North, A. y Hargreaves, D. (2005). *Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica*. Eufonía: Didáctica de la música, N° 34, pp. 8-32.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación. Addison Wesley.

- MECD (2014). Las enseñanzas artísticas en las comunidades autónomas. XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Disponible en <http://www.edu.xunta.es>. Recuperado el 23 de agosto de 2015.
- Michels, U. (1998). *Atlas de música. Madrid*. Alianza Atlas.
- Morgan, R. (1999). *La música del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Muñoz, J. (2007). Justine Bayard Ward. En Díaz, M. y Giráldez, A. (cords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó, pp. 33-42.
- Muñoz, P. y González Sanmamed, M. (2010). Análisis del nivel de aplicación y uso docente de herramientas teleformativas en el área de programación y bases de datos. *Revista de Educación a Distancia*, N° 23, pp. 1-20.
- Negrín, O. y Vergara, J. (2009). *Historia de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Nettl, B. (2004). Un arte relegado por los eruditos. En Nettl, B. y Russell, M. (eds.). *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Madrid: Akal, pp. 9-30.
- Nettl, B. y Russell, M. (eds.) (2004). *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Madrid. Akal.
- Ördög, L. (200). *La educación musical según el sistema Kodály*. Valencia: Rivera Mota.
- Oriol, N (Dir.) (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación. Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Vol.1. pp. 1-63.

- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME*, nº16, pp. 1-33.
- Oriol, N. (2012) Temática de tesis doctorales de Música en España (1978-2011) *Música y educación* Nº 92, pp. 58-94.
- Piston, W. (1998). *Armonía*. Cooper City: SpanPress.
- Pons, P. (2000). *Jazz*. Madrid: Celeste.
- Ramírez, C. (2006). *Música, lenguaje y educación: La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Randel, D. (ed.) (2006). *Diccionario Harvard de la Música*: Madrid. Alianza.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga. Algibe.
- Rodríguez, O. (2005). *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales*. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284197>. Recuperado 12 de enero de 2014.
- Román, J. y Cano, R. (2008) *La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio*. Educación XXI, Facultad de Educación de la UNED, pp.73-101.
- Ruiz, E. y Santamaría, R. (2013). La formación musical en el profesorado de Educación Infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Vol. 19, Núm. Especial marzo, pp. 439-448. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Sadie, S. y Latham, A (2000). *Guía Akal de la música*. Madrid: Akal.
- Sánchez, E. (2002). Elegir Magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta*, Nº 5, pp. 99-120.

- Sanjosé, V. (1997). *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Valencia: Piles.
- Sanmatias, C. y Cardoner, M. (1997). *Expresión musical y rítmica*. Valencia: Piles
- Sarget, M. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 15, pp. 117-132.
- Schafer, M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, M. (2004). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Serra, J. (2014). El conservatorio del siglo XXI "una red de relaciones creativas" *Scherzo: Revista de música*, Nº 298, p. 93.
- Serrano, J., Lera, A., y Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs especialistas.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Nº 2, pp. 1-30. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Recuperado el 27 de Agosto de 2010.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata
- Small, C. (2006). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Storr, A. (2007). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. (2007). Zoltán Kodály. En Díaz, M. y Giráldez, A. (cords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó, pp. 63-70.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge. Intuition and analysis in music education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México D.F.: Limusa.



- Tamir, P. (2005). *Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, N° 2. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART3.pdf>. Extraído el 28 de Agosto de 2010.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Tejada, J. (2001). *MIDI para el conservatorio, la escuela y el instituto: encore, finale, band in a box*. Barcelona: Rivera.
- Torres, F. (1987). El lenguaje metafórico en la Didáctica Magna de Comenio. *Taula, Quaderns de Pensament* N° 7-8, Universitat de les Illes Balears, pp. 79-98.
- Torres, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía* N° 168, pp. 50-55.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.
- Vicente, G. y Kirihara, A. (2012). Educación musical en Japón y en España: análisis del currículum para educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. N° 1, pp. 379-390.
- Webber, F. (1974). *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (1964): *El ritmo musical. Estudio psicológico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (1961): *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires. Eudeba.

Willems, E. (2001). *El oído musical: La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.

Wuytack, J. y Boal, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía Didáctica de la Música*. Nº 47, pp.43-55.

### **Referencias legislativas.**

#### Leyes:

LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE 4 de octubre.

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. BOE 24 de diciembre.

LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE). BOE 4 de mayo.

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades. BOE 13 de abril.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE del 10 de diciembre.

#### Reales decretos:

REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE 14 de diciembre.

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título Universitario Oficial de Maestro, en sus distintas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención). BOE 11 de octubre.

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones

universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE 18 de septiembre.

REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE 25 de enero.

Decretos:

DECRETO 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música

DECRETO 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

DECRETO 245/1992 de 30 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

DECRETO 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Ordenes:

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.



---

# **ANEXOS**

---



## **Anexo I. Cuestionario**



### **FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN**

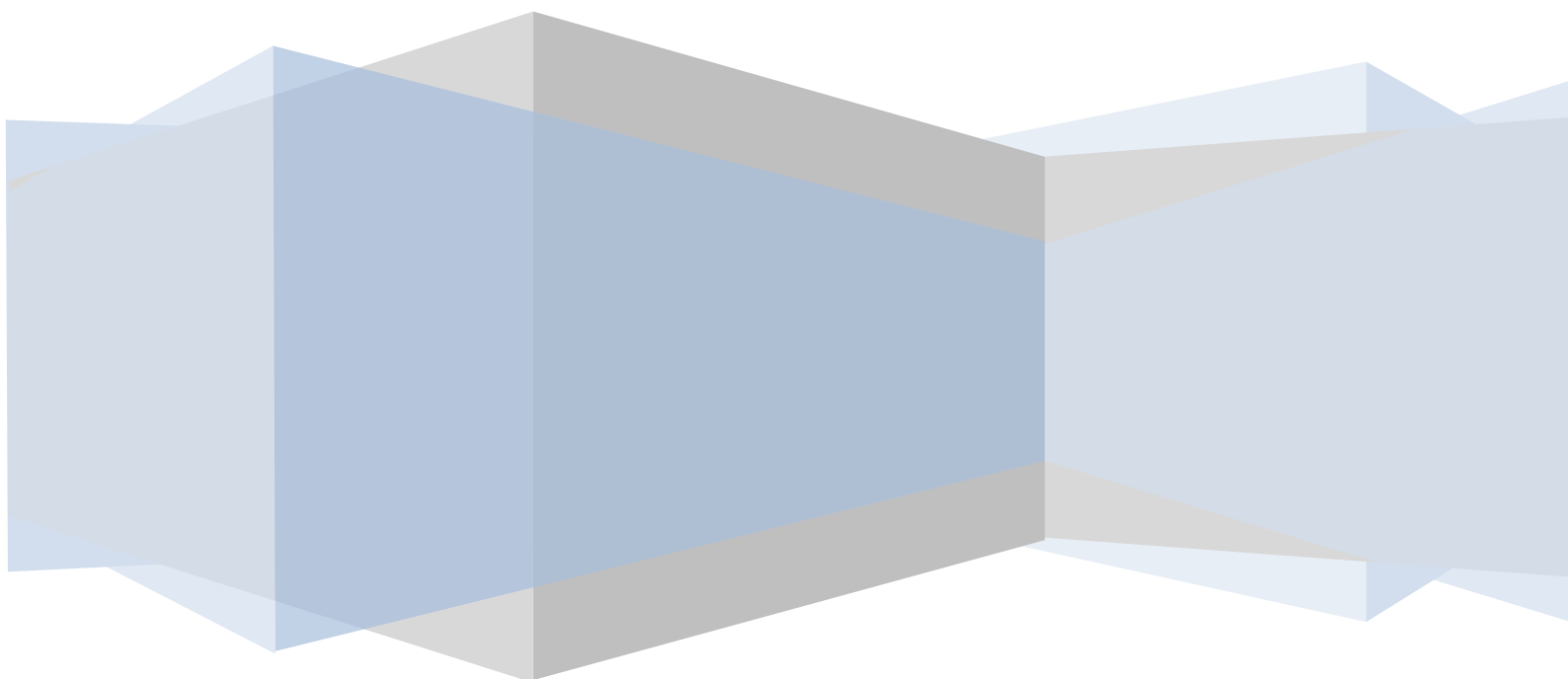
#### **Cuestionario sobre:**

#### **FORMACIÓN MUSICAL DEL PROFESORADO**

Este cuestionario forma parte de una investigación dirigida a recoger las valoraciones de los futuros profesores y profesoras en relación con la formación musical que han recibido a lo largo de su trayectoria académica y su preparación para enseñar música en los centros escolares de Educación Primaria.

Rogamos que respondas a todas las preguntas con sinceridad, ya que tus respuestas son muy valiosas para nuestro estudio. Te aseguramos el anonimato y la confidencialidad de tus opiniones.

**Agradecemos de antemano tu colaboración.**



**I. Características sociológicas, culturales y musicales del alumnado de Grado en Educación Primaria**

1. Indica tu edad

2. Sexo: Hombre  Mujer

**3. Área geográfica de procedencia familiar:**

**Padre:**

Rural (Aldea /pueblo, menos de 2000 habitantes)

Semiurbana (Villa, de 2000 a 15000 habitantes)

Urbana (Ciudad, más de 15000 habitantes)

**Madre:**

Rural (Aldea /pueblo, menos de 2000 habitantes)

Semiurbana (Villa, de 2000 a 15000 habitantes)

Urbana (Ciudad, más de 15000 habitantes)

**4. Área geográfica de la residencia familiar actual**

Rural (Aldea /pueblo, menos de 2000 habitantes)

Semiurbana (Villa, de 2000 a 15000 habitantes)

Urbana (Ciudad, más de 15000 habitantes)

**5. Marca con (X) la titulación de mayor nivel que poseen tus padres.**

	Madre	Padre
Sin estudios		
Primaria		
Secundaria		
Bachillerato		
Formación profesional		
Diplomatura/enseñanzas técnicas universitarias		
Licenciatura/estudios superiores universitarios		

6. ¿En qué trabaja tu padre? \_\_\_\_\_

7. ¿En qué trabaja tu madre? \_\_\_\_\_

**8. Eventos a los que suelen asistir las personas de tu entorno familiar cercano**

1= Nunca 2=Casi nunca 3= En algunas ocasiones 4=Bastantes veces 5= Muchas veces

	1	2	3	4	5
Exposiciones de pintura, escultura, etc.					
Ferias comerciales					
Espectáculos deportivos					
Conferencias científicas					
Espectáculos musicales (pop, clásica, tradicional, etc.)					
Cine					
Teatro					
Danza (ballet, danza tradicional, etc.)					
Espectáculos circenses					
Fiestas tradicionales					
Actividades relacionadas con la literatura					



**9. Presencia (escucha) de la música en tu entorno familiar cercano**

1= Nunca 2=Casi nunca 3= En algunas ocasiones 4= Bastantes veces 5=Muchas veces

	1	2	3	4	5
Padre					
Madre					
Hermanos					
Otros familiares cercanos					

**10. Marca con una (X) si algún miembro de tu entorno familiar cercano realiza algún tipo de práctica musical de manera profesional o por afición:**

	Práctica musical profesional	Práctica musical como aficionado
Padre		
Madre		
Hermanos		
Otros familiares cercanos		

**11. Marca con una (X) el tipo de estudios musicales realizados por los miembros de tu entorno familiar cercano:**

	Padre	Madre	Hermanos	Otros familiares cercanos
Conservatorio superior				
Conservatorio profesional				
Conservatorio elemental				
Escuelas municipales de música				
Escuelas privadas de música				
Clases particulares				
Ninguno				

**12. Marca con una (X) si algún miembro de tu círculo de amistades realiza algún tipo de práctica musical de manera profesional o por afición:**

	Ninguno	Uno	Pocos	La mayoría	Todos
Profesional					
Aficionado					

**13. Asociaciones a las que perteneces (puedes marcar más de una)**

Ninguna  Religiosas  Musicales  Sociales   
 Ecologistas  Deportivas  Culturales  Otras \_\_\_\_\_

**14. Medio que empleas para obtener información actualizada sobre temáticas musicales de tu interés:**

1= Nunca 2=Casi nunca 3= En algunas ocasiones 4= Bastantes veces 5=Muchas veces

	1	2	3	4	5
Prensa					
Revistas					
Radio					
Televisión					
Visitas a fonotecas					
Internet					

**15. Uso que haces de las siguientes redes sociales y aplicaciones respecto a cuestiones, temas o noticias relacionadas con el ámbito musical.**

1= Nunca 2=Casi nunca 3= En algunas ocasiones 4= Bastantes veces 5=Muchas veces

	1	2	3	4	5
Twitter					
Facebook					
Tuenti					
Linkedin					
Flickr					
YouTube					
Fotolog					
Myspace					
Ning					
Spotify					
Hi5					
Kerchoonz					
Grooveshark					
Otra _____					

**16. Eventos a los que sueles asistir**

1= Nunca 2=Casi nunca 3= En algunas ocasiones 4= Bastantes veces 5=Muchas veces

	1	2	3	4	5
Exposiciones de pintura, escultura, etc.					
Ferias comerciales					
Espectáculos deportivos					
Conferencias científicas					
Espectáculos musicales (pop, clásica, tradicional, etc.)					
Discotecas					
Cine					
Teatro					
Danza (ballet, danza tradicional, etc.)					
Espectáculos circenses					
Fiestas tradicionales					
Actividades relacionadas con la literatura					
Otros _____					

**17. Valora tus preferencias musicales**

1=Nada 2= Casi nada 3=Algo 4=Bastante 5=Mucho

	1	2	3	4	5
Cantautor					
Música coral					
Folk (internacional)					
Música tradicional gallega					
Rock (rock and roll, metal, punk, grunge, etc.)					
Hip hop					
Pop					
Techno, dance, house, progressive					
Jazz, blues					
Musica clásica para instrumentos solistas					
Música de cámara					
Música sinfónica					
Teatro musical					
Otro _____					

**18. Qué tipo de actividades has realizado o realizas fuera del ámbito de la enseñanza oficial:**

1=Ninguna 2=Muy pocas 3=Algunas 4=Bastantes 5=Muchas

	1	2	3	4	5
Ciencia					
Idiomas					
Informática					
Deporte					
Música					
Artes plásticas					
Danza					
Teatro					
Audiovisuales					
Medio ambiente					
Tecnología					
Salud					
Otras _____					

**19. Manifestaciones musicales colectivas en las que has participado o participas fuera de la enseñanza oficial**

1=Ninguna 2=Muy poco 3=Algo 4=Bastante 5=Mucho

	1	2	3	4	5
Coro					
Banda					
Grupos de blues					
Grupos de rock					
Grupos de folk					
Grupos de pop					
Grupos de jazz					
Agrupaciones de música tradicional de tu región					
Rondalla					
Música religiosa					
Música de cámara					
Orquesta sinfónica					
Otra _____					

**20. Formación instrumental que has recibido en conservatorios, escuelas de música, asociaciones culturales, clases particulares, etc.**

1=Ninguna 2=Muy poca 3=Alguna 4=Bastante 5=Mucha

	1	2	3	4	5
Voz					
Piano					
Percusión					
Instrumentos de cuerda pulsada (guitarra, bajo eléctrico, arpa, bandurria)					
Instrumentos de cuerda frotada (violín, viola, violonchelo, contrabajo)					
Instrumentos de viento madera (flauta, clarinete, oboe, fagot, gaita, saxofón)					
Instrumentos de viento metal (trompeta, trombón, trompa, tuba)					
Instrumentos autóctonos					
Otros _____					

**II. Cultura musical adquirida durante la formación general:**

**21. Tipo de centros en los que realizaste tu formación educativa general (marcar con una X)**

	Privado	Público
Educación infantil		
Educación primaria		
Educación secundaria		
Bachillerato		

**22. Marca con una X si los centros en los que realizaste los estudios de las distintas etapas educativas contaban con aula de música**

Centro de Educación Primaria  Centro Educación Secundaria  Centros de Bachillerato

**23. En cuáles de estos centros y cursos se impartían asignaturas musicales (marcar con una X)**

Educación primaria	Educación secundaria	Bachillerato
1º curso	1º curso	1º curso
2º curso	2º curso	2º curso
3º curso	3º curso	
4º curso	4º curso	
5º curso		
6º curso		

**24. Una vez que has transitado por varios niveles de la educación musical en la enseñanza general, en función de tu experiencia y de los aprendizajes que has adquirido, expresa tu grado de acuerdo con los siguientes planteamientos:**

*T*D=Totalmente en desacuerdo    *D*=En desacuerdo    *SO*=Sin opinión    *A*=De acuerdo    *MA*=Muy de acuerdo

	T	D	SO	A	MA
La enseñanza de la expresión musical es una materia tan importante como las demás					
La enseñanza de la música en educación primaria está socialmente reconocida					
Los conocimientos adquiridos en las clases de música forman parte de la cultura general de las personas de forma permanente					
Las clases de música favorecen la creatividad					
Los ejercicios auditivos contribuyen a mejorar la percepción estética de la música					
La práctica instrumental predomina sobre la vocal en las clases de música					
La enseñanza musical que se recibe en el régimen general de mi comunidad autónoma ayuda a conocer la cultura gallega					
Una vez concluidos los estudios generales, el nivel de conocimientos y práctica musical adquiridos por el alumnado es aceptable					
El profesorado que imparte música en la enseñanza general se caracteriza por ser exigente en cuanto a la entonación vocal					
En general, en las asignaturas musicales las sesiones prácticas predominan sobre las teóricas					

**III. La música en la formación inicial del futuro docente generalista de Educación Primaria.**

**25. Valora las habilidades y concepciones teóricas musicales que tenías antes de realizar tus estudios de Grado en Educación Primaria**

**25.a) Audición**

1= Ninguna 2= Muy poca 3= Alguna 4=Suficiente 5=Mucha

	1	2	3	4	5
Reconocer auditivamente los instrumentos que intervienen en una pieza					
Determinar la época o estilo de obras a través de la audición					
Establecer gráficamente el esquema de un ejemplo partiendo de la audición					
Reconocer auditivamente el compás de un fragmento musical					
Reconocer auditivamente el modo (mayor / menor) de un fragmento musical					
Seguir una audición apoyándote en un musicograma					

**25.b) Voz y percusión corporal**

1= Ninguna 2= Muy poca 3= Alguna 4=Suficiente 5=Mucha

	1	2	3	4	5
Reproducir con la voz los sonidos producidos por instrumentos u otras fuentes					
Interpretar canciones de memoria					
Interpretar canciones leyendo el texto					
Interpretar canciones a partir de la lectura de una partitura					
Solfear ejercicios aprendidos					
Marcar el pulso de forma estable					
Imitar esquemas rítmicos escuchados mediante la percusión corporal					
Interpretar esquemas rítmicos a partir de una partitura					
Interpretar polirritmia en grupo					
Interpretar polirritmia individualmente					

**25.c) Práctica instrumental**

1= Ninguna 2= Muy poca 3= Alguna 4=Suficiente 5=Mucha

	1	2	3	4	5
Tocar melodías de memoria en la flauta					
Tocar melodías en la flauta a primera vista					
Interpretar canciones y danzas gallegas en la flauta					
Improvisar melodías en la flauta					
Tocar melodías en la flauta participando en una agrupación heterogénea					
Tocar melodías y acompañamientos en xilófonos o metalófonos					
Emplear los instrumentos de sonido indeterminado (claves, güiro, bombo, etc.)					
Interpretar ritmos regionales básicos con instrumentos de percusión					
Improvisar empleando los distintos instrumentos de percusión					

**25.d) Términos y conceptos**

1= Ninguna 2= Muy poca 3= Alguna 4=Suficiente 5=Mucha

	1	2	3	4	5
Mencionar y explicar las cualidades del sonido					
Mencionar y explicar los elementos constitutivos de la música tonal occidental					
Clasificar intervalos					
Distinguir los modos que intervienen en nuestro sistema tonal (mayor / menor)					
Determinar la tonalidad de una pieza o fragmento según la armadura de clave					
Clasificar compases (binarios, ternarios, cuaternarios y sus subdivisiones)					
Analizar formalmente una pieza o fragmento musical sencillo					
Comprender y emplear la terminología musical básica					

**25. e) Nuevas tecnologías aplicadas a la música**

1= Ninguna 2= Muy poca 3= Alguna 4=Suficiente 5=Mucha

	1	2	3	4	5
Emplear editores de partitura para presentar ejercicios escritos					
Realizar secuencias MIDI sencillas					
Realizar grabaciones de audio empleando el instrumental básico					

**26. Cómo se ha desarrollado en tus estudios universitarios la materia obligatoria relacionada con la expresión musical. (Didáctica de la expresión musical: UDC; Expresión y lenguaje musical: Universidad de Vigo y Música en la educación primaria: USC)**

Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

TD=Totalmente en desacuerdo D=En desacuerdo SO=Sin opinión A=De acuerdo MA=Muy de acuerdo

	TD	D	SO	A	MA
La temporalización de la asignatura fue adecuada en el contexto curricular					
Los contenidos respondían a las necesidades del futuro docente					
Existía mucha diferencia de nivel entre los conocimientos previos y los obtenidos					
Los contenidos teóricos y prácticos estaban estrechamente relacionados					
Predominaron las actividades teóricas					
Las dificultades técnicas en las prácticas aparecían de forma progresiva					
La atención personalizada fue óptima en la práctica vocal e instrumental					
Las diferentes actividades realizadas no estimularon la creatividad					
Se empleaban nuevas tecnologías (secuenciadores MIDI, editores de partitura, etc.)					
La actitud del alumnado fue positiva en relación con la asignatura					
Las actividades prácticas favorecían la cooperación en el grupo					
La música tradicional gallega estuvo presente en los materiales didácticos					
El espacio disponible para las clases prácticas ( música y movimiento) era adecuado					
La evaluación fue coherente con el proceso de aprendizaje desarrollado					
La evaluación tuvo un carácter formativo y continuo					

**27. En qué grado valoras tus conocimientos y habilidades musicales actuales, con vistas a aplicarlos en la enseñanza primaria.**

Califica de **uno a cinco** tus capacidades y conocimientos actuales relacionados con la enseñanza musical:

1=Minimo - 5=Máximo

	1	2	3	4	5
Conoces las características de la audición activa					
Distingues los elementos constitutivos de la música					
Dispones de una capacidad analítica que te permita diseñar musicogramas					
Eres capaz de interpretar canciones sencillas con la voz					
Eres capaz de interpretar obras sencillas con flauta dulce					
Eres capaz de interpretar obras sencillas con xilófonos y metalófonos					
Puedes mantener el pulso estable empleando instrumentos de percusión menor					
Puedes reaccionar ante la música a través de movimientos corporales					
Comprendes la notación musical convencional					
Eres capaz de solfear ejercicios sencillos					
Eres capaz de emplear los signos propios de la notación musical en la escritura					
Sabes marcar con gestos adecuados los diferentes tipos de compases					
Puedes dirigir una interpretación musical colectiva (grupo vocal o instrumental)					
Conoces el currículo escolar de educación artística en su aspecto musical					
Cuentas con criterios para seleccionar el material didáctico musical					
Dominas un conjunto básico de piezas para emplear en la enseñanza de la música					
Está presente la música gallega entre las canciones y danzas que manejas					
Conoces los principios que contribuyen a tu formación integral a partir de las artes					
Conoces las más importantes y actuales corrientes pedagógico- musicales					
Dominas las herramientas didácticas básicas relacionadas con la música					
Manejas aplicaciones informáticas destinadas a la música (MIDI, audio, etc.)					
Conoces sitios web donde se ofrezcan recursos didácticos para la enseñanza musical					
Intercambias opiniones, materiales etc. mediante las redes sociales					

**28. Opiniones sobre la preparación didáctico-musical recibida por el alumnado de Grado en Educación Primaria.**

*TD=Totalmente en desacuerdo D=En desacuerdo SO=Sin opinión A=De acuerdo MA=Muy de acuerdo*

	TD	D	SO	A	MA
La preparación del profesorado generalista en el área de la expresión musical es adecuada para el futuro desarrollo de su actividad docente					
Se ha dotado al estudiantado de herramientas para motivar a su futuro alumnado en las diferentes manifestaciones musicales que plantea el currículo					
Los futuros maestros/as cuentan con criterios básicos para analizar las distintas manifestaciones musicales que llegan a través de los medios audiovisuales					
Los futuros maestros/as son capaces de desarrollar y evaluar los contenidos del currículo para promover las competencias correspondientes en el alumnado					
Los futuros docentes tienen en cuenta los procesos de aprendizaje relativos al período de 6 a 12 años en su contexto familiar, social y escolar para programar actividades musicales					

**29. En qué medida se reflejan, fuera del contexto institucional, los conocimientos y habilidades adquiridas en las clases relacionadas con la expresión musical.**

*1= Nunca 2=Raramente 3= En algunas ocasiones 4=Bastantes veces 5=Muchas veces*

	1	2	3	4	5
Recuerdas y cantas fuera del aula las canciones aprendidas en las clases					
Tratas de analizar tus canciones preferidas con vistas a comprenderlas mejor					
Intentas cantar o tocar en algún instrumento tus canciones preferidas de oído					
Emites juicios críticos sobre la calidad de alguna producción musical					
Has leído libros o artículos relacionados con la música					
Has leído libros o artículos relacionados con la educación musical					
Has reflexionado sobre la importancia de la educación musical					
Empleas las TIC para buscar información relacionada con la música					
Reflexionas sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida					

**30. Grado de prioridad que le otorgas a cada uno de los siguientes aspectos para la buena formación musical de un maestro de primaria.**

*1=Mínimo 2=Bajo 3=Medio 4=Alto 5=Máximo*

	1	2	3	4	5
Lectura y escritura musical					
Acompañamiento básico en instrumentos polifónicos (piano, guitarra)					
Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza musical					
Historia de la música					
Métodos pedagógicos aplicados a la enseñanza musical					
Música y movimiento					
Realización de arreglos o adaptaciones de piezas para instrumental escolar					
Análisis musical					
Práctica de percusión de sonido indeterminado (sonajas, claves, temple blocks, etc.)					
Práctica en metalófonos y xilófonos					
Práctica de la percusión corporal					
Practica en la flauta dulce					
Práctica vocal					
Improvisación					
Técnicas de dirección					
Práctica vocal					
Audición activa					
Otros _____					

**IV. Expectativas del alumnado de Grado en Educación Primaria**

**31. Cómo valoras tus carencias tras haber terminado tu preparación en el área de la expresión musical.**

*TD=Totalmente en desacuerdo D=En desacuerdo SO=Sin opinión A=De acuerdo MA=Muy de acuerdo*

	TD	D	SO	A	MA
Debo profundizar en los conocimientos sobre las estructuras formales					
Necesito adiestrar mi oído para distinguir los modos auditivamente.					
Debo ejercitar la elaboración de musicogramas					
Necesito más información para ubicar los ejemplos musicales en su contexto histórico					
Necesito ampliar mi destreza en la lectura musical					
Tengo un dominio aceptable en la emisión y articulación del sonido en la flauta, pero podría perfeccionarlo					
Cuento con los conocimientos teóricos básicos del lenguaje musical					
Es importante ampliar el repertorio didáctico de que dispongo en la actualidad					
Cuento con criterios sólidos para elegir los materiales didácticos que emplearé en la enseñanza musical					
Es necesario ampliar la información que tengo sobre temas de la actualidad de la educación musical					
Tengo que actualizarme en relación con las nuevas tecnologías aplicadas a la música y su enseñanza					
Debo mejorar mi dominio de la entonación					
Mi registro vocal (ámbito) es adecuado al repertorio escolar					
Mi exactitud en el ritmo, al cantar o tocar, debe mejorar					

**32. Cómo crees que podría completarse tu formación didáctico-musical una vez concluidos los estudios de Grado en Educación Primaria.**

*Valora la utilidad que crees que tienen las siguientes actividades de formación complementaria: 1=Mínima utilidad - 5=Máxima utilidad*

	1	2	3	4	5
Asistiendo frecuentemente a actuaciones de diferentes géneros musicales					
Obteniendo información relacionada con la música a través de internet o redes sociales					
Realizando lecturas de libros o artículos especializados en la didáctica musical					
Practicando algún instrumento de forma individual					
Practicando audiciones activas regularmente					
Participando en talleres de composición musical					
Asistiendo a conferencias sobre educación musical					
Participando en cursillos específicos sobre técnica musical					
Asistiendo a cursillos enfocados a la didáctica musical					
Asistiendo a cursos permanentes enfocados a la didáctica musical					
Participando en investigaciones sobre enseñanza musical					

**Muchas gracias por tu colaboración**



## Anexo II. Validación del cuestionario



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

**Instrumento para la validación del cuestionario:**

LA FORMACIÓN MUSICAL DEL FUTURO  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Dirigido por: Mercedes González Sanmamed,  
(Universidade da Coruña).

*Proyecto de investigación en el marco del proyecto de Tesis doctoral: La formación musical del futuro profesorado de Primaria.*

**Dirigido por:** Mercedes González Sanmamed (Universidade da Coruña).

Dado su conocimiento técnico y profesional sobre el ámbito de estudio, hemos considerado su inclusión en el grupo de jueces (expertos) para validar el cuestionario que a continuación le facilitamos. Su contribución al desarrollo de este instrumento es muy valiosa.

Este cuestionario permitirá realizar una investigación cuyo objetivo principal es conocer cómo se ha formado musicalmente el futuro docente de la enseñanza primaria en sus diferentes etapas educativas.

Los objetivos que plantea la investigación son:

1. Conocer cómo ha influido el medio social y familiar en la estructuración del conocimiento y capacidad musical de los futuros docentes de primaria.
2. Conocer en qué grado la práctica musical ha estado o está presente en la vida del estudiantado fuera del entorno académico.
3. Analizar la formación recibida durante las diferentes etapas escolares, en las que se contempla la música como parte de la educación general.
4. Valorar en qué medida se cumplieron los objetivos institucionales en relación con la educación musical en el paso del estudiantado por los distintos niveles educativos.
5. Analizar el conjunto de contenidos y prácticas que conforman el área de expresión musical de Grado en Educación Primaria, desde el punto de vista de su efectividad en los objetivos que se plantean.
6. Valorar los aprendizajes que se adquieren desde los estudios universitarios de Grado al futuro maestro de Primaria.
7. Realizar propuestas que permitan optimizar la formación y mejorar el aprendizaje y la preparación de los futuros docentes de Educación Primaria en el área de expresión musical.

**Teniendo en cuenta estas consideraciones le pedimos que conteste a las siguientes preguntas.**

1. ¿Considera que las instrucciones para responder al cuestionario están expresadas correctamente?

- Sí.
- No.

Propuesta de mejora:

2. Teniendo en cuenta los destinatarios, ¿considera que el lenguaje empleado es el adecuado?

- Sí.
- No.

Propuesta de mejora:

3. A continuación le pedimos que valore de acuerdo a los siguientes criterios de univocidad, pertinencia e importancia el conjunto de ítems del cuestionario.

- **UNIVOCIDAD:** Hace referencia al nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo
  - **PERTINENCIA:** Hace referencia a la adecuación-idoneidad-relación del ítem con el objeto de estudio. Es decir, si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio.
  - **IMPORTANCIA:** Hace referencia al peso específico del ítem en el conjunto del instrumento una vez que el mismo es pertinente.

En los dos primeros criterios la valoración es dicotómica: SI o NO.

El tercer criterio implica una escala de valoración de la importancia de 1 a 5, según sea su peso específico.

Marque con una X donde considere oportuno.

Pregunta	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	Sí	No	Si	No	1	2	3	4	5
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									

Pregunta	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	Sí	No	Si	No	1	2	3	4	5
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
21.									
22.									
23.									
24.									
25.									
26.									
27.									
28.									
29.									
30.									
31.									
32.									
33.									
34.									
35.									

4. ¿Considera usted que las preguntas incluidas en el **bloque I** recogen los aspectos relacionados con la influencia que el medio social y familiar pueda haber tenido en la construcción de una cultura musical determinada?

- Sí.
- No.

Propuesta de mejora:

5. ¿Considera usted que las preguntas del **bloque II** exploran profundamente los conocimientos y habilidades adquiridos durante las etapas de formación general en las materias relacionadas con la expresión musical?

- Sí.
- No.

Propuesta de mejora:

6. ¿Considera usted que las preguntas del **bloque III** recogen los principales momentos del proceso enseñanza aprendizaje de las materias de expresión musical en el marco de los estudios de Grado en Educación Primaria?

- Sí.
- No.

Propuesta de mejora:

--

7. ¿Considera usted que las preguntas del **bloque IV** recogen las principales carencias del futuro profesorado y proponen situaciones de mejora y perfeccionamiento?

- Sí.
- No.

¿Modificaría, añadiría o suprimiría alguna pregunta o algún aspecto de alguna pregunta?

Modificar:
Suprimir:
Añadir:

9. ¿Cuál es su valoración general del cuestionario?

- Es susceptible de ser aplicado tal y como está.

- Es aplicable, pero ruego se tengan en cuenta las modificaciones expresadas.
- No se debe aplicar.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Nombre:

Apellidos:

Cargo:

Institución:



**Anexo III. Guión de la entrevista****PERCEPCIONES Y OPINIONES DEL PROFESORADO DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL SOBRE LA FORMACIÓN MUSICAL DE LOS FUTUROS DOCENTES GENERALISTAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

La presente entrevista está dirigida al profesorado de Didáctica de la Expresión Musical de Grado en Educación Primaria, y se estructura en cuatro bloques de preguntas que se agrupan siguiendo un criterio temático. Creemos que los diferentes aspectos que se abordan por separado están, al mismo tiempo, relacionados estrechamente entre sí y pueden influir o ser determinantes en la formación musical del futuro profesorado generalista.

**I. Trayectoria personal y profesional del docente del área de Didáctica de la Expresión Musical en Grado en Educación Primaria.**

*En esta sección pretendemos obtener datos sobre la experiencia relacionada con la música, la formación como docente y la investigación.*

- 1.1. ¿Cómo fue tu primer contacto con la música?
- 1.2. ¿En qué grado estaba presente la música en el marco de las preferencias culturales de tu entorno familiar?
- 1.3. Háblame de tu formación musical.
- 1.4. ¿Qué te impulsó a realizar estudios musicales?
- 1.5. De tu formación musical, tanto en sus componentes teóricos como prácticos ¿qué aspectos te resultaron más gratificantes?
- 1.6. Aparte de tu trabajo como docente del área de didáctica de la expresión musical en Grado en Educación Primaria ¿qué otras experiencias profesionales has tenido o tienes relacionadas con la música?

- 1.7. ¿Cómo se desarrolló tu formación como docente?
- 1.8. ¿Qué razones y/o circunstancias te han llevado a ejercer la docencia en la formación de maestros?
- 1.9. ¿Cuántos años llevas dando clase como profesor de asignaturas relacionadas con la música en Grado en Educación Primaria?
1. 10 ¿Cómo valoras en lo profesional y lo personal esa etapa?
- 1.11. A lo largo de tus años de experiencia como docente en Grado en Educación Primaria ¿qué cambios has percibido en la enseñanza en el área de didáctica de la expresión musical?
- 1.12. ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de tu trabajo como profesor de Grado en Educación Primaria?
- 1.13. ¿Qué limitaciones tienes que afrontar cuando realizas tu trabajo como profesor/a de magisterio en el ámbito de la música?
- 1.14. ¿Qué oportunidades profesionales te ofrece ser profesor del área de Grado en Educación Primaria en el ámbito de la música?
- 1.15. En la Universidad se nos pide que, además de dar clase, también nos dediquemos a la investigación. Por otra parte, los profesores y profesoras vinculados a la música suelen involucrarse en otras actividades musicales de interpretación, composición, dirección, etc. Desde tu punto de vista y/o tu experiencia ¿qué posibles dificultades y qué posibles oportunidades ofrece esta “triple perspectiva” (docencia, investigación y práctica musical).
- 1.16. Desde tu situación y tus circunstancias, ¿en qué líneas de investigación relacionadas con la enseñanza de la música estás o te gustaría estar involucrado/a?
- 1.17. ¿Qué opinas de las líneas actuales de investigación en el área de la educación musical en el ámbito internacional, nacional y regional?

## **II. Características de la educación musical en primaria.**

*Con este bloque de preguntas tendremos la oportunidad de conocer tus puntos de vista sobre el desarrollo de la enseñanza y práctica de la expresión musical en la educación primaria.*

2.1. Desde tu punto de vista ¿qué motivos justifican que la expresión musical esté presente en el currículo de educación primaria?

2.2. ¿En qué medida crees que es realmente necesario que el alumnado de primaria adquiera conocimientos sobre música?

2.3. ¿Qué peso crees que debe tener la lectura y escritura musical en la enseñanza primaria?

2.4. Dame tu opinión respecto a los contenidos que suelen trabajarse en los estudios de música de educación primaria.

2.5. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los contenidos de la enseñanza del lenguaje musical que resultan más difíciles de comprender o dominar por el alumnado de primaria?

2.6. ¿Cuáles son, según tu criterio, los principales objetivos que debería proponerse el profesorado en relación con la educación musical en primaria?

2.7. Teniendo en cuenta la complejidad del conjunto de componentes del lenguaje musical occidental ¿qué contenidos crees que deberían priorizarse en la educación musical en primaria?

2.8. ¿Cómo crees que influiría en la educación primaria el empleo de las TIC y las nuevas tecnologías aplicadas a la música?

2.9. ¿Cuál es tu opinión sobre el enfoque interdisciplinar de la música en el contexto curricular de la educación primaria?

2.10. ¿Cómo valoras el funcionamiento de la educación musical en la última década en los centros de educación primaria?

2.11. ¿Cómo defenderías la permanencia o el incremento de la práctica musical en educación primaria?

### **III. Formación de futuros profesores/as.**

*A través del siguiente conjunto de preguntas pretendemos conocer, partiendo de tu experiencia, cómo se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje en el área de expresión musical en la titulación de Grado en Educación Primaria.*

3.1. El alumnado actual de Grado en Educación Primaria, en su gran mayoría, transitó por diferentes niveles educativos donde recibió instrucción musical. ¿Cómo valoras el nivel de conocimientos musicales del alumnado al comenzar tu materia?

3.2. ¿Qué puedes decir de la actitud general del alumnado en relación con la asignatura?

3.3. ¿Cómo crees que el alumnado valora tu materia con respecto a las demás asignaturas de la titulación?

3.4. ¿Cuál es el principal objetivo que te propones en la enseñanza de tu materia?

3.5. ¿Cómo organizas los contenidos teniendo en cuenta el tiempo disponible para desarrollar la asignatura?

3.6. Describe y valora las actividades más relevantes que has realizado en la enseñanza de tu materia.

3.7. Dame tu opinión sobre la utilización de las TIC en la enseñanza de tu materia.

3.8. Explícame qué aspectos crees que no deberían faltar en la formación musical del futuro profesorado generalista de educación primaria.

3.9. ¿Cómo valoras la interrelación entre la materia que impartes y el resto de asignaturas presentes en la titulación Grado en Educación Primaria?

1.10 ¿Qué opinión te merecen las experiencias de trabajo cooperativo que, en ocasiones, se realizan entre diferentes áreas?

1.11. Si has tenido la oportunidad de involucrarte en algún proyecto cooperativo con otras materias, valora como funcionó la experiencia.

- 3.12. Explícame como realizas la evaluación en tu materia.
- 3.13. ¿Cómo definirías los resultados finales alcanzados en relación con los conocimientos previos de tus alumnos y alumnas de Grado en Educación Primaria?
- 3.14. ¿En qué medida crees que se han ofrecido al futuro profesorado de primaria los conocimientos, habilidades y actitudes básicas que necesitan para poder desarrollar, en un futuro, su labor docente?
- 3.15. ¿Qué deficiencias y limitaciones tiene en este momento la enseñanza de la música en los planes de estudio de Grado en Educación Primaria?
- 3.16. ¿Qué consejos darías a alguien que se incorpora como profesor/a en el área de didáctica de la expresión musical en Grado en Educación Primaria?
- 3.17. ¿Cuál es tu visión ideal de la enseñanza y práctica de la expresión musical en Grado en Educación Primaria?
- 3.18. ¿Qué experiencias relevantes has tenido de trabajo en la materia relacionada con la música vinculado con el PRACTICUM?
- 3.19. Si en tu centro se han desarrollado Trabajos de Fin de Grado relacionados con la música, dame tu opinión al respecto.

#### **IV. Valoraciones y propuestas.**

*En este apartado se recogerán opiniones generales sobre la situación actual de la enseñanza musical en la formación del futuro profesorado y las propuestas de mejora que deberían propiciarse.*

- 4.1. ¿Qué opinas de la supresión de las especialidades en Grado en Educación Primaria y, en particular, de la eliminación de la especialidad de música en los estudios de maestro?
- 4.2. ¿Qué consecuencias puede ocasionar la supresión de la especialidad de música en Grado en Educación Primaria para la enseñanza de esta materia en la en la educación primaria?

4.3. ¿Qué consecuencias puede traer la supresión de la especialidad de música en magisterio de cara a la educación integral de niños y niñas de las futuras generaciones?

4.4. ¿Cómo crees que va a evolucionar la situación de la enseñanza musical en Grado en Educación Primaria?

4.5. Si se constituyera una comisión para la mejora de la enseñanza de la música en Grado en Educación Primaria y tú formarás parte de ella:

4.5.1. ¿Qué otras personas deberían formar parte de esa comisión?

4.5.2. ¿Cuáles serían los aspectos que deberían tratarse?

4.5.3. ¿Qué elementos deberían permanecer tal y como son ahora?

4.5.4. ¿Cuáles serían los cambios más urgentes?

4.5.5. ¿Qué propuestas de mejora concretas realizarías?

4.6. Finalmente, dime si hay algún aspecto que quieras añadir o comentar respecto a los temas que estamos tratando en esta entrevista...

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

**Anexo IV. Instrumento para la validación de la entrevista**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Instrumento para la validación de la entrevista:

**PERCEPCIONES Y OPINIONES DEL PROFESORADO DEL ÁREA DE EXPRESIÓN MUSICAL  
SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES GENERALISTAS DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA EN ESTA MATERIA.**

Proyecto de investigación en el marco de la tesis doctoral:

LA FORMACIÓN MUSICAL DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA

**Dirigido por:** Mercedes González Sanmamed, (Universidade da Coruña).

Dado su conocimiento profesional sobre el ámbito de estudio, hemos considerado su inclusión en el grupo de expertos para validar la entrevista que a continuación le presentamos. Su contribución al desarrollo de este instrumento es muy valiosa.

Esta entrevista, dirigida a PROFESORES/AS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, permitirá complementar los datos obtenidos mediante otros instrumentos en el contexto de la investigación, siendo sus objetivos principales los siguientes:

1. Conocer cómo ha influido el medio social y familiar en la estructuración del conocimiento y capacidad musical de los futuros docentes de primaria.
2. Conocer en qué grado la práctica musical ha estado o está presente en la vida del estudiantado fuera del entorno académico.
3. Analizar la formación recibida durante las diferentes etapas escolares, en las que se contempla la música como parte de la educación general.
4. Valorar en qué medida se cumplieron los objetivos institucionales en relación con la educación musical en el paso del estudiantado por los distintos niveles educativos.
5. Analizar el conjunto de contenidos y prácticas que conforman el área de expresión musical de Grado en Educación Primaria, desde el punto de vista de su efectividad en los objetivos que se plantean.
6. Valorar los aprendizajes que se adquieren desde los estudios universitarios de Grado al futuro maestro de Primaria.
7. Realizar propuestas que permitan optimizar la formación y mejorar el aprendizaje y la preparación de los futuros docentes de Educación Primaria en el área de expresión musical.

**Teniendo en cuenta estas consideraciones le pedimos que conteste a las siguientes preguntas.**

1. ¿Considera que las preguntas están expresadas correctamente?

- Sí.
- No.



Propuesta de mejora:

2. Teniendo en cuenta los destinatarios, ¿considera que el lenguaje empleado es el adecuado?

- Sí.
- No.

Propuesta de mejora:

3. ¿Considera usted que las preguntas incluidas en el **bloque I** recogen los aspectos más relevantes relacionados con el perfil profesional de un docente de Didáctica de la Expresión Musical de Grado en Educación Primaria?

- Sí.
- No.

Propuesta de mejora:

4. ¿Considera usted que, a través de las preguntas del **bloque II**, se consiguen datos importantes sobre la visión personal del profesorado de Didáctica de la Expresión Musical en relación con el funcionamiento y desarrollo de la enseñanza musical en la educación primaria?

- Sí.
- No.

Propuesta de mejora:

5. ¿Considera usted que las preguntas del **bloque III** recogen los principales elementos del proceso enseñanza-aprendizaje de las materias de expresión musical en el marco de los estudios de Grado en Educación Primaria?

- Sí.
- No.

Propuesta de mejora:

6. ¿Considera usted que las preguntas del **bloque IV** recogen las principales carencias en la formación del futuro profesorado y proponen actuaciones de mejora?

- Sí.
- No.

¿Modificaría, añadiría o suprimiría alguna pregunta o algún aspecto de alguna pregunta?

Modificar:
Suprimir:
Añadir:

7. ¿Cuál es su valoración general de la entrevista?

- Es susceptible de ser aplicada tal y como está.
- Es aplicable, pero ruego se tengan en cuenta las modificaciones expresadas.
- No se debe aplicar.

Nombre:
Apellidos:
Cargo:
Institución:

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## **Anexo V. Transcripción de las entrevistas**

### **Entrevista nº 1**

#### **PERCEPCIONES Y OPINIONES DEL PROFESORADO DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL SOBRE LA FORMACIÓN MUSICAL DE LOS FUTUROS DOCENTES GENERALISTAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

La presente entrevista está dirigida al profesorado de Didáctica de la Expresión Musical de Grado en Educación Primaria, y se estructura en cuatro bloques de preguntas que se agrupan siguiendo un criterio temático. Creemos que los diferentes aspectos que se abordan por separado están, al mismo tiempo, relacionados estrechamente entre sí y pueden influir o ser determinantes en la formación musical del futuro profesorado generalista.

#### **I. TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

*En esta sección pretendemos obtener datos sobre la experiencia relacionada con la música, la formación como docente y la investigación.*

##### **1.1. ¿Cómo fue tu primer contacto con la música?**

Nerea. En mi casa. Desde pequeña, desde siempre he visto instrumentos de mi padre: trompeta trombón, tuba, guitarra. No es que lo recuerde, es que siempre ha existido ese ambiente musical en mi casa.

##### **1.2. ¿En qué grado estaba presente la música en el marco de las preferencias culturales de tu entorno familiar?**

Nerea. Siempre, mi padre pertenecía a la banda de música. Tenía un oído... no sé si se puede llamar *absoluto...*, era el comodín de la banda; hoy tocaba la trompeta, mañana la tuba, saxofón, es decir era no el alma de la banda pero sí un MÚSICO, lo que hoy se

entiende y lo que siempre se entendió como MÚSICO: músico de tocar, no académico, pero MÚSICO.

En las fiestas de mi casa se cantaba, se tocaba. Mi padre era el único músico de la familia, pero mi madre tenía muy buen oído y cantaba muy bien; mi abuelo era jotoero, mis tíos tenían una voz preciosa y cantaban en un coro.

### **1.3. Háblame de tu formación musical.**

Nerea. Mi padre quería que tocara, ya me llevo a los 8 años al conservatorio. A partir de ahí siempre conservatorio, conservatorio, hasta que hice mi grado profesional (medio por aquel entonces) en el conservatorio provincial, y luego di el salto al Conservatorio Superior de Madrid y allí terminé lo que es la carrera de Pedagogía Musical.

Al mismo tiempo que hacía el superior entré en contacto con personas muy importantes en el mundo de la pedagogía: Violeta Hemsy de Gainza, Jos Witak... esto fue en el año 85. También conocí distintas corrientes; gente del Instituto Alemán (3.42”), Orff, Kodály... todas las corrientes europeas, en los cursos que venían a impartir a Madrid. A partir de aquí vi claro que era el mundo que me gustaba.

### **1.4. ¿Qué te impulsó a realizar estudios musicales?**

Nerea. Es el gusto por la música, pero fue también mi padre el que me empujaba, el que me llevaba y me traía, el que me esperaba en la puerta del conservatorio, realmente se lo debo a él...

### **1.5. De tu formación musical, tanto en sus componentes teóricos como prácticos ¿qué aspectos te resultaron más gratificantes?**

Nerea. La práctica, por supuesto. Ser instrumentista de piano me gustaba muchísimo, pero sobre todo me gustaba mucho tocar en grupo; tocar en conjunto. Tocar con mis amigos es lo que más me llenaba, es decir la parte lúdica era lo que me hacía sentir bien.

**1.6. Aparte de tu trabajo como docente del área de didáctica de la expresión musical en Grado en Educación Primaria ¿qué otras experiencias profesionales has tenido o tienes relacionadas con la música?**

Nerea. Di clases de piano en el conservatorio provincial pero fue por poco tiempo, como dos años... no me gustaba el ambiente del conservatorio; era hermético, era aburrido, era machacante para los niños... entonces cuando conocí esa otra manera de vivir la música a través de los métodos Orff, Kodály ... vi que había otras maneras.

Cuando te abres y ves que se puede vivir, enseñar la música y transmitirla de otra manera, pues dices allá voy. Lo tuve claro y lo pude hacer (es que a veces lo tienes claro pero no lo puedes hacer).

**1.7. ¿Cómo se desarrolló tu formación como docente?**

Nerea. Fue cuando empecé realmente, a los 29 años. Se ofertó una plaza de sustitución en la Universidad de Santiago y ahí fue cuando empecé, pero ya a los 29 años estaba muy cargada de la forma que yo creía entender que había que transmitir y enseñar la música. Empezó ahí y ya llevo 23 años formando a maestros.

**1.8. ¿Qué razones y/o circunstancias te han llevado a ejercer la docencia en la formación de maestros?**

Nerea. Pues fue la circunstancia: en primer lugar en ese momento había una plaza... también vocacional porque me gustaba, me gusta la docencia de la música, pero me gusta esa en la que la música se vive, hace feliz al otro; no tanto en esa enseñanza encorsetada en la que tienes que terminar un programa... . Luego es que tienes que vivir, tienes que tener un oficio, y entonces vi por ahí un camino para ganarme la vida en algo que me gusta.

**1.9. ¿Cuántos años llevas dando clase como profesor/a de asignaturas relacionadas con la música en Grado en Educación Primaria?**

Nerea. 23 años en la formación inicial del profesorado.

**1. 10 ¿Cómo valoras en lo profesional y lo personal esa etapa?**

Nerea. Pues ha ido evolucionando. Cuando empecé la verdad es que no tenía mucha idea, porque una cosa es lo que tú aprendes y cuando empiezas pues realmente... porque tampoco te forman realmente para formar a maestros.

En el conservatorio, en la carrera de Pedagogía Musical en los años 80 cuando yo empecé, había dos promociones antes que yo. Los profesores que nos formaban pues habían hecho algún curso en Austria o en Francia, pero de aquella manera íbamos todo sobre la marcha. La formación que nos daban a nosotros era bastante mediocre, entonces ¿cómo salíamos? pues bastante mal también, entonces es la experiencia la que te va curtiendo y de la que vas aprendiendo realmente ¿Formado?... pues igual ni con el mínimo en la titulación de Pedagogía Musical.

**1.10. a. Bueno, la pregunta era sobre cómo valoras la etapa de trabajo, es decir cómo te afecta personalmente.**

Nerea. Desde el punto de vista personal mi trabajo ha sido muy enriquecedor, pues 23 generaciones de jóvenes que han pasado te van aportando muchísimo y realmente donde aprendes es desde ellos, aprendes con ellos y gracias a ellos porque la formación que realmente te dan en la titulación del conservatorio deja mucho que desear, es bastante pobre. A mí me ha servido muchísimo para aprender profesionalmente y también para crecer personalmente. Son muchos jóvenes a cual más interesante y cada vez más interesantes, o yo los veo desde mi experiencia, más enriquecedores.

**1.11. A lo largo de tus años de experiencia como docente en Grado en Educación Primaria ¿qué cambios has percibido en la enseñanza en el área de didáctica de la expresión musical?**

Nerea. Yo creo que hay un cambio tremendo, no tanto en los planes de estudio, pues en el fondo siguen siendo los mismos, sigue siendo el mismo planteamiento bastante pobre. Si te pones a leer verdaderamente (los planes de estudio) no han cambiado mucho, pero sí los jóvenes han evolucionado de una manera tremenda. Yo creo que ahora están mejor formados y vienen con un interés mayor por ejercer (la mayoría), más preparados. Son, no digo más inteligentes, pero creo que el mundo de las nuevas tecnologías le ha abierto muchísimo la mente y creo que la diferencia es tremenda, es

decir ahora no les puedes contar cualquier milonga: saben lo que quieren, se involucran con una perspectiva mucho más grande.

### **1.12. ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de tu trabajo como profesor/a de Grado en Educación Primaria?**

Nerea. Oh que difícil. Pues lo que menos me gusta es que se trabaja, por lo menos en mi caso, bastante aislada, no hay conexión. Es como estar sola con los alumnos sin conectar con otras áreas. La formación, al no tener contactos con otras áreas, no es enriquecedora. Se trabaja mucho en solitario. Los compañeros: *bueno, la música que bonita - ¿das música? - que bien te lo pasas - ¿los pones a bailar? - claro así van tan contentos a tu clase*. Yo creo que no hay una percepción del valor real que hay en la educación (musical). El compañero te ve como una *maría*, como un profesor un poco de segunda; no te valora realmente.

#### **1.12. a. (¿y lo que más te gusta?)**

Nerea. El contacto con los alumnos, lo que se vive en el aula, sin duda; lo que yo puedo darle a ellos y lo que ellos me dan a mí, eso es único. Esa riqueza no tiene precio, no tiene precio.

### **1.13. ¿Qué limitaciones tienes que afrontar cuando realizas tu trabajo como profesor/a de magisterio en el ámbito de la música?**

Nerea. Las limitaciones están en que lo que tú quieres hacer a veces no lo puedes llevar a cabo por el horario que tienes, poco tiempo con el alumnado, y a veces también la propia formación musical del alumnado que es muy escasa. A veces te gustaría ir un poquito más allá pero no puedes porque no tienen herramientas.

El 99% de los alumnos no saben música, son musicales porque son musicales, pero no conocen el lenguaje de la música y ahí te pegas un poco contra... No tienes tiempo, tienes que cubrir un programa más o menos, tienes que darle una idea de lo que es la música en el currículo de Primaria.

Hay dificultades con el número de alumnos. Este año yo tengo 72 alumnos matriculados, otros años son 80. No se puede, así es imposible, es como si quieres



enseñar matemáticas y no conocen los números aunque los hayan utilizado o hayan utilizado las proporciones en la vida, pero no puedes avanzar todo lo que tú quisieras.

#### **1.14. ¿Qué oportunidades profesionales te ofrece ser profesor del área de Grado en Educación Primaria en el ámbito de la música?**

Nerea. Cada vez menos: antes podíamos ir a los congresos y te los pagaban o te ayudaban un poco, igual te pagaban el transporte pero no te pagaban la estancia, o te pagaban las dos cosas. Ahora es que ya no hay dinero para nada: lo poco que te puede ofrecer la universidad, alguna estancia que te permiten ir pero te lo tienes que abonar tú... cada vez menos.

##### **1.14. a. (Pero sin embargo te animan a que participes en congresos...)**

Nerea. Sí. Te dicen que además tienes que publicar, pero a ver si hay dinero para...claro, a veces presentar una comunicación son más de 100 euros. Ahora con los congresos online (virtuales) la cosa a veces se pone en 60 euros o 70, te baja un poco, pero también te bajan los sueldos...todo está complicado, pero me imagino que en todas las áreas pasa lo mismo. La situación económica del momento no te deja mucho para hacer.

Gracias a las nuevas tecnologías te vas buscando la vida, te vas abriendo, pero cada vez el ir a un congreso que te apetece muchísimo pues cada vez menos.

#### **1.15. En la Universidad se nos pide que, además de dar clase, también nos dediquemos a la investigación. Por otra parte, los profesores y profesoras vinculados a la música suelen involucrarse en otras actividades musicales de interpretación, composición, dirección, etc. Desde tu punto de vista y/o tu experiencia ¿qué posibles dificultades y qué posibles oportunidades ofrece esta “triple perspectiva” (docencia, investigación y práctica musical).**

Nerea. Yo creo que primero hay falta de tiempo. Con tanta cantidad de alumnado y de asignaturas creo que no me va a ser posible nada, porque a lo que primero te obligan es a la docencia, y después si tienes tiempo al resto. Tengo grupos de 80 personas, y cada vez el número de alumnado se está incrementando por la crisis. Este año he tenido alumnos que tienen más de 25 años, cosa que jamás había visto, es para mí como una

novedad, he tenido 25 alumnos de 25 a 30 años con grupos que superan los 80 alumnos, cada uno con unas características e intereses distintos: unos vienen por obtener el título, otros por vocación, otros a ver si consiguen una titulación para entrar en *correos*. Entonces claro, pues no se puede.

Luego está la (situación) económica que también te cierra muchas puertas, porque te gustaría hacer cosas pero como no tienes dinero pues no puedes. También te gustaría comprar materiales y equipos de informática musical pero tampoco hay dinero. Entonces la situación económica te está frenando. Es un cúmulo de cosas ¿no?

**1.15. a. ¿Dices que llevar a cabo las tres prácticas es muy complicado?**

Nerea. Yo pienso que sí. Con un mínimo de calidad en las tres, hoy por hoy yo creo que es muy difícil.

**1.16. Desde tu situación y tus circunstancias, ¿en qué líneas de investigación relacionadas con la enseñanza de la música estás o te gustaría estar involucrado/a?**

NEREA. Bueno yo estoy trabajando sobre todo en la formación musical del profesorado de Educación Primaria. Sobre todo lo que me interesa muchísimo es trabajar la voz, cómo pueden ellos desarrollarse sin saber música, es decir, cómo tengo yo que enfocar su formación musical sin que sepan música, porque es lo que realmente yo me encuentro.

Por mucho que me guste que sepan música, no saben, entonces ¿cómo puedo sacar el máximo partido de ellos sin saber música. Es lo que más me preocupa y en lo que me gusta trabajar; poder encontrar esos caminos; dar esa base mínima para que ellos salgan pues con unas ideas claras de lo más básico. Cómo puedo darles yo lo más básico pero sin saber música para que ellos vayan a un aula y no digan ¡ay mi madre, por Dios!, y ahora ¿por dónde empiezo? Esto es lo que me preocupa y me ocupa ahora.

En las bases de datos pueden poner líneas de investigación, las que quieran poner, pero la real, la que estoy trabajando es esa: cómo puedo enseñarles esto, cómo hacer para que cuando vayan al aula tengan un repertorio mínimo de canciones y que lo usen. Muchos tienen miedo de usar la música en el aula porque dicen “yo no sé”, “es que me da miedo

cantar”, “es que me da mucha vergüenza”. Eso es lo que a mí me está ocupando, esa es mi primera línea de (bueno si le quieres llamar investigación)

### **1.17. ¿Qué opinas de las líneas actuales de investigación en el área de la educación musical en el ámbito internacional, nacional y regional?**

Nerea. Bueno, estén despertando ahora. Creo que hemos estado muy aletargados, muy dependientes de las corrientes de Orff, de Kodály, de Martenot; muy dependientes. Yo creo que ahora ya nos estamos independizando, y cada uno tira un poco por lo que entiende que es su verdad o quiere buscar sus propias líneas y creo que eso es bueno, hay una diversidad muy al margen. Estuvo bien en su momento (la influencia de los autores citados), pues ayudó a ese primer salto.

Llevamos muy poco tiempo y necesitamos mucho rodaje, necesitamos también mucho contacto con otros profesionales porque entiendo que a veces estamos trabajando muy solos y creo que trabajar con otras personas te enriquece. Creo que el futuro va un poco por la línea de la colaboración para avanzar y la independencia de las anteriores corrientes.

## **II. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIA.**

*Con este bloque de preguntas tendremos la oportunidad de conocer tus puntos de vista sobre el desarrollo de la enseñanza y práctica de la expresión musical en la educación primaria.*

### **2.1. Desde tu punto de vista ¿qué motivos justifican que la expresión musical esté presente en el currículo de educación primaria?**

Nerea. Desde siempre ha sido y es una herramienta potentísima en el desarrollo personal del niño, no tanto como un instrumento para enseñarle música, que para mí no tiene valor; para mí lo importante no es la música sino lo que a través de ella puedes conseguir. Entonces ¿cómo está?, pues depende de cada profesional, de cada aula, de la idea que tenga cada profesor; si para el profesor lo importante es la asignatura de Música como asignatura o lo que puedes dar, a través de la música a los niños. Va

depender: si piensas que lo importante es la música como asignatura, pues su evaluación será de una manera, su forma de darla será otra, ahora si lo que quieres es dar a través de la música, pues la evaluación y los controles van a ser otros; probablemente no evaluarás a los niños tocando la flauta, serás mucho más tolerante, serás mucho más aglutinador, no serás tan diferenciador marcando: tú cantas - tú no cantas, tu tocas - tú no sabes tocar. Depende de la concepción que tenga cada persona, la mía creo que ya está clara ¿no?... (Risas).

Me da mucha pena cuando entro en las aulas y veo eso, cuando veo que la música la llevan como una asignatura y veo que el niño sufre, que el niño no goza, que está pendiente de la calificación, me va a suspender..., es un martirio. Hay niños que lloran, que terminan odiando la música, y de eso el principal responsable es el docente. A esa persona habría que retirarla porque hace un flaco favor al niño y también perjudica a la música. De esos hay muchos, por desgracia.

También es que es muy fácil para ellos, es muy cómodo. ¿Quién no se sabe el *mi* y el *sol*? A ver, tócalo en la flauta, vale aprobado.

## **2.2. ¿En qué medida crees que es realmente necesario que el alumnado de primaria adquiera conocimientos sobre música?**

Nerea. Si se entiende el conocimiento como teórico, ninguno, pero sí tiene los tiene que vivir; tiene que experimentar la música desde el placer, desde la alegría, desde la emoción. Pero saber dónde está el *mi* o dónde está el *sol*, hombre está bien, pues puede ir a casa, puede tocar algo o lo que sea, pero yo no lo veo nada necesario.

## **2.3. ¿Qué peso crees que debe tener la lectura y escritura musical en la enseñanza primaria?**

Nerea. (Risas) Para mí el peso puede ser en números puede ser el 10%, si lo tiene. Todo está aquí en el oído, no es tanto en la vista, todo está aquí. Para mí lo que hay que desarrollar es el oído. La lectoescritura está bien como una herramienta para... pero el peso, para mí no está ahí.

#### **2.4. Dame tu opinión respecto a los contenidos que suelen trabajarse en los estudios de música de educación primaria.**

Nerea. Mi experiencia de lo que trabajan los maestros es que el 90 % se guían por los libros de texto, y el peso que ganan éstos se basa en la lectoescritura, la historia de la música, el conocimiento de los instrumentos orquestales y alguna cancioncita.

Yo entiendo que rara vez se pide respuesta física, o se pone al niño a interactuar realmente; es mucho de pizarra, pentagrama, tocar la flauta... y a mí me parece que eso no sirve para musicalizar al niño realmente, entonces pienso que habría que revisarlos realmente...

##### **2.4. a. ¿Los libros de texto y también los contenidos?**

Nerea. Sí, los contenidos, porque una cosa es lo que está escrito, lo que tienes que llevar a cabo y otra es lo que realmente se imparte en la escuela. El profesor, por mi experiencia, se guía por los libros de texto: *libro de música de tercero, libro de música de segundo, libro de música de primero...* entonces va siguiendo los libros y es muy cómodo, claro, y esos libros son horriblos, son hasta feos.

Si vas al currículo de Primaria los contenidos están bien: oh la voz, vale; oh los instrumentos, vale; oh el movimiento, vale; la audición la recoge, la improvisación la recoge, lo recoge todo; pero luego no es lo que te ponen en el currículo lo que se hace en los centros; no es.

#### **2.5. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los contenidos de la enseñanza del lenguaje musical que resultan más difíciles de comprender o dominar por el alumnado de primaria?**

Nerea. Está claro ¿no?, todo lo referente a: ¿qué es un intervalo?: el niño no lo ve; ¿qué es una segunda, mayor o una segunda menor?, tampoco lo ve, no lo comprende. Hay conceptos que son tan abstractos, porque la música es abstracta, y no es capaz de verlo por su desarrollo intelectual. Se le hace un mundo, entonces esos contenidos teóricos habría que obviarlos absolutamente, porque no los comprenden, y lo que no se comprende no se puede aprender, es contra natura ¿no? Sin embargo sí que pueden

hacerlo, sí que lo pueden percibir, sí que perciben la diferencia, pero no la llega a entender, no la puede escribir...

### **2.5. a. ¿Pero una canción sí?**

Nerea. Exactamente, sí; pero él no entiende esos conceptos de la acústica tan abstractos. ¿Qué es eso de una escala mayor? ¿Qué es una escala diatónica? ¿En Primaria?, ¿Para qué? Creo que no tiene sentido porque su desarrollo intelectual no está hecho para eso. Sí para vivirlo y para disfrutarlo...para mí, pero no tiene sentido con ocho años, ni incluso al final de la etapa.

### **2.6. ¿Cuáles son, según tu criterio, los principales objetivos que debería proponerse el profesorado en relación con la educación musical en Primaria?**

Nerea. El primer objetivo es que disfruten de la música en el aula. Ese es para mí el primer objetivo. Si el niño está disfrutando y si está feliz, está aprendiendo. Todo lo demás viene por añadidura: vamos a tocar esto bien ¿para qué? Para sentirme bien, para ser feliz, para gozar tocando.

### **2.7. Teniendo en cuenta la complejidad del conjunto de componentes del lenguaje musical occidental ¿qué contenidos crees que deberían priorizarse en la educación musical en Primaria?**

Nerea. El ritmo, la melodía, la armonía. Los contenidos son todo un bloque. Es como el lenguaje: cuando hablas no separas las emociones: en la música no puedes separar el ritmo de la melodía o de la armonía, es que está todo unido. Cuando aprendes a hablar no aprendes la gramática primero. No hay que intentar parcializar tanto.

### **2.8. ¿Cómo crees que influiría en la educación primaria el empleo de las TIC y las nuevas tecnologías aplicadas a la música?**

Nerea. Yo creo que son fantásticas, creo que están bien. Para mí hay un pero, depende de si el profesor las usa en conjunto o si el niño las utiliza en plan individual. Creo que el poco tiempo que hay de música en los centros, si el alumno se aparta de la posibilidad del trabajo en grupo y lo pones frente al ordenador, pierdes esa oportunidad que da la música de socializar. Para mí esa es una de las razones, una de las ventajas del uso de la

música en el aula. Ahora si las usas en plan de grupo...pero el riesgo que veo es ese: vamos, cada uno en su ordenador, venga, el pentagrama...vamos a conectar con este programa... entonces, claro: dejas de cantar, dejas de bailar, dejas de interactuar.

**2.9. ¿Cuál es tu opinión sobre el enfoque interdisciplinar de la música en el contexto curricular de la educación primaria?**

Nerea. No existe, no se da, no es interdisciplinar con nada. El enfoque me parece adecuadísimo, pero de hecho no se da. Es un poco lo que pasa también en Magisterio: cada uno va, da su clase y depende si conectas...yo qué sé...con el profesor de plástica, pues igual puedes hacer algo, pero no se da; no es real,

**2.9. a. La música tradicionalmente ha estado vinculada a otras materias ¿no? Hay canciones para aprender palabras en inglés u operaciones matemáticas.... ¿se ve un poco fuera de lugar en este momento? ¿Ya no se usa?**

Nerea. Yo pienso que eso es una idea extraordinaria, pero yo creo que en general no se hacen. Hombre, por ejemplo; sí que puede el profesor de inglés ponerles unas canciones, pero no hay realmente un trabajo con objetivos comunes; cada profesor trabaja su área con su parcela y no hay una conexión.

En la formación del profesorado tampoco hay conexión: Nosotros por ejemplo tenemos el área de Expresión Musical junto a Didáctica de la Expresión Plástica y de la Expresión Corporal, sin embargo, pues hay poca conexión, o podríamos decir que no la hay. De hecho las materias de Plástica están en el primer cuatrimestre del segundo año, las de música están en el segundo de segundo año y cómo vas a conectar materias que están ahí con las que están ahí.

**2.9. b. Es decir, que en el diseño del plan de estudios...**

Nerea. No está pensado. Se pide, lo mismo que se pide que se interrelacionen, pero no se enseña cómo, entonces es difícil que lo puedan hacer, ni tan siquiera nosotros somos capaces de hacerlo.

**2.10. ¿Cómo valoras el funcionamiento de la educación musical en la última década en los centros de educación primaria?**

Nerea. Complicada esa pregunta. ¿Cómo nos llegan los chavales? Mal ¿No? Mal porque no se la ha dado realmente el valor que tiene: una hora a la semana, mal focalizada...

Te refieres a cuando han estado los especialistas de educación musical ¿Ha sido efectiva su formación? Pues...yo creo que no ha sido verdaderamente...que se podía...Yo no he formado especialistas, entonces, claro, para mí resulta un poco violento decirte cómo han sido formados. Ha sido mucha carga de música, pero...el resultado es que el profesor va y se agarra al libro y...

**2.11. ¿Cómo defenderías la permanencia o el incremento de la práctica musical en educación primaria?**

Nerea. ¿Razones quieres decir? A mí me parece que es importantísimo para el desarrollo psicológico, formativo, humano del niño. Me parece que el que el niño tenga viva la música con sus compañeros, que la viva de una manera lúdica, es una experiencia única, sería una pena que la quitaran ¿no?

**2.11. a. ¿Qué argumento de peso tendrías para decir: tiene que quedarse?**

Nerea. Argumento de peso. Hombre, insisto en lo mismo: vivir la música en el aula es una experiencia única para un niño, es un enriquecimiento que no lo aportan otras materias. Pienso que el niño pueda ser mejor ser humano, es el argumento que te puedo dar.

Creo que se está trabajando mucho en la formación, y la formación está evolucionando, cada vez se es más consciente de lo que necesita el maestro para llegar al aula; cuáles son los mínimos con los que uno tiene que cargar cuando sale de la Facultad.

La formación es tan caótica: el profesorado de Primaria sale con seis créditos de música frente a los doscientos y pico que tiene la carrera, y el profesorado tiende a repetir los patrones en los que ha sido formado: si te han enseñado a pelar una naranja de una manera, pues tú la vas a pelar y a enseñar a pelarla de la misma manera. Si en tu centro te han formado con unas ideas, pues las vas a reproducir; a no ser que tengas una zozobra



interior que lleve a cuestionarte las cosas, pues las vas a reproducir. El tiempo, probablemente te irá rompiendo la inercia, pero de entrada vas a repetir el patrón con el que has sido formado. Entonces la principal labor hay que hacerla aquí para que después ellos puedan enseñar de otra manera, utilizarla de otra manera y el alumno llegue aquí de otra manera también. Es un círculo. Lo que pasa es que el avance es muy lento. Parece que en diez años... lo que han tenido que cambiar las cosas, y las cosas no cambian tan rápido. Es curioso. Yo hice Magisterio también, y a veces, cuando me hablan los chicos (igual no te lo dije).

### **2.11. b. Nos remitimos a la pregunta 1.7. ¿Dónde hiciste Magisterio?**

Nerea. En Logroño. Y tampoco ha cambiado tanto, así visto desde fuera; fíjate que cuando yo estudiaba no había Internet, estudiábamos con un diccionario de francés, otro de inglés y una enciclopedia. Ahora los chicos tienen de todo, los profesores tienen de todo y tampoco ha cambiado tanto porque hoy en día se siguen haciendo apuntes. El concepto de la enseñanza no se tiene que ha cambiado mucho ¿Por qué somos los últimos del mundo o de Europa? Los chicos tendrán culpa, pero el 99% es el profesorado, y cuando suspende una clase, el culpable es el profesorado...el sistema, y de eso nunca se habla.

Los jóvenes son alucinantes, están super-preparados: su mente. Ya te lo decía; he notado un cambio de 180 grados. No tiene nada que ver que ver el alumno de hace 23 años con el alumno de ahora. En nivel de apertura... ¿Musicalmente?... ¿Y por qué no funciona?

Yo pienso que el profesorado o el sistema tienen el 99% de la responsabilidad. Por ejemplo, estos chicos que están haciendo el PRACTICUM: es que la música no tiene mucha importancia, pues a lo que le dan realmente importancia es a Lengua o a Matemáticas y el profesorado no lo usa mucho...

Tú cuando estás en el aula un poco haces... eres el responsable. Es muy fácil acomodarse y decir: es que nos lo piden, es que... ¿Por qué no tiras tú y vas un poco a contracorriente? Yo he ido bastante a contracorriente en mi centro, pero para eso tienes que tener una situación de seguridad como la que yo tengo, por ejemplo. Yo tengo que

sentirme a gusto con lo que hago. Pero muchos profesores de música que están en los centros son funcionarios... pero es que es muy cómodo.

También tengo que decir que dar clases de música en Primaria es duro, es muy cansado si lo vas a hacer bien, porque el niño llega como fuera de lugar; a jugar...lo apropia como un espacio de...En otras materias está pegado al pupitre y lo ve como un momento de... claro, para hacer música necesitas un momento de silencio, de control, y el profesor tiene que dar mucho de sí.

Mucha gente, en el momento que puede, escapa de la especialidad y va a dar otras asignaturas ¿no lo sabías? Y en infantil más. Es más cómodo estar sentado, abrir el libro por la página 20...Sé de profesores que el primero y el segundo año van a comerse el centro y luego dicen...uy... con calma, que esto tiene mucho desgaste.

### **III. FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES/AS.**

*A través del siguiente conjunto de preguntas pretendemos conocer, partiendo de tu experiencia, cómo se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje en el área de expresión musical en la titulación de Grado en Educación Primaria.*

**3.1. El alumnado actual de Grado en Educación Primaria, en su gran mayoría, transitó por diferentes niveles educativos donde recibió instrucción musical. ¿Cómo valoras el nivel de conocimientos musicales del alumnado al comenzar tu materia?**

Nerea. En mi Facultad no existe el itinerario de Música. El alumno va a formarse en Lenguas Extranjeras, va a formarse como profesor en Educación Especial, es decir no tiene la intención de dar Música en los centros. Entonces a nivel de conocimiento... tiene conocimientos musicales por lo que le ha dado la vida, de contacto con la música, pero no conoce la lectoescritura, desconoce los elementos de la música y en ese aspecto: nulo.

**3.1.a. ¿Tienen criterios para analizar y valorar la calidad de la música?**

Nerea. No tienen, nada más que sus propios gustos que normalmente están más abocados al *pop*, a la música que él conoce y que él vive, aunque no está de espaldas a lo que le ofrezcas; pero según entra escucha música pero no sabe distinguir nada. Incluso personas, que pueden ser un 1%, tienen estudios de conservatorio, que hizo segundo o tercero de grado elemental, tampoco.

**3.2. ¿Qué puedes decir de la actitud general del alumnado en relación con la asignatura?**

Nerea. El respeto por la asignatura desde el primer momento es total. Se involucran, participan, la toman muy en serio, creen que es importantísima. Yo siempre tengo una respuesta que mejor no la podría tener casi que podría decir al 100%, hombre siempre hay el típico que va a trabajar lo menos posible y a escaquearse, pero el alumnado que llega allí, entra de una manera y sale de otra, hay una transformación... de la que me encargo yo que se produzca (risas).

**3.3. ¿Cómo crees que el alumnado valora tu materia con respecto a las demás asignaturas de la titulación?**

Nerea. No sé. Yo sé que la música para ellos es muy importante, que la entienden como algo muy útil, como las matemáticas o la lengua; creo que le dan el mismo valor, creo que la valoran altamente. Dicen: *la música es necesaria, la música es muy útil, habría que usarla más*. Cuando vienen del PRACTICUM: *es que no la usan, están todo el tiempo con las matemáticas y la lengua*. Es decir que sí se dan cuenta de la importancia que tiene la música. Sí se dan cuenta de la importancia que tiene la música.

**3.4. ¿Cuál es el principal objetivo que te propones en la enseñanza de tu materia?**

Nerea. Intentar abrir ventanas, mostrar puertas: aquí está esto que tiene un gran potencial y que lo podéis llevar a cabo ya que es una herramienta que tiene una gran fuerza si la saben usar. No intento que sean especialistas porque es imposible por el tiempo. Es una asignatura semestral y aún encima está metido el PRACTICUM en el medio. Mi gran objetivo es que descubran el gran potencial de la música

**3.5. ¿Cómo organizas los contenidos teniendo en cuenta el tiempo disponible para desarrollar la asignatura?**

Nerea. Yo entiendo que el alumno debe primero saber qué es la música; cuáles son sus elementos, cuáles son sus ingredientes. Luego yo organizo mis contenidos siempre como una doble vía: ver los contenidos que se tienen que dar en el currículo y paralelo a esto es la musicalización de ellos. Esta doble vía va desde el primer día hasta el último. Mis clases son ejemplos de cómo se debería hacer la música en Primaria, pero a la vez se están musicalizando ellos también.

**3.6. Describe y valora las actividades más relevantes que has realizado en la enseñanza de tu materia.**

Nerea. Son actividades prácticas que se mueven siempre dentro de los bloques de contenidos de Primaria: expresión, percepción y lo que es el bloque de lenguaje musical, audición, canto. El apartado de Historia no me suele dar tiempo así como el de la Nuevas Tecnologías.

Cualquier concepto musical que yo quiera explicar, antes de eso han tenido que pasar por la vivencia. Hacemos siempre práctica y después la teorización.

**3.7. Dame tu opinión sobre la utilización de las TIC en la enseñanza de tu materia.**

Nerea. No me da tiempo, imposible. Me gustaría porque ahí también hay un gran potencial; y aparte no tengo equipos. El otro día me compraron un teclado, pero que hago con 80 alumnos y un teclado conectado a un ordenador. Igual en una optativa.

**3.7. a. ¿Crees que sería interesante?**

Nerea. A mí me gustaría.**3.8. Explicame qué aspectos crees que no deberían faltar en la formación musical del futuro profesorado generalista de educación primaria.**

Nerea. El trabajo con la voz no debería faltar jamás, tocar también es importantísimo y el movimiento. Esos tres pilares no deberían faltar.

**3.9. ¿Cómo valoras la interrelación entre la materia que impartes y el resto de asignaturas presentes en la titulación Grado en Educación Primaria?**

Nerea. No hay interrelación. Deberían estar

**3.10 ¿Qué opinión te merecen las experiencias de trabajo cooperativo que, en ocasiones, se realizan entre diferentes áreas?**

Nerea. Sería muy deseable, pero no se realizan.

**3.11. Si has tenido la oportunidad de involucrarte en algún proyecto cooperativo con otras materias, valora como funcionó la experiencia.**

Nerea. Tuve algunas cositas pequeñas con el área de Plástica, pero muy puntuales. Porque, ya te digo, la estructura que tiene en sí el plan de estudios no te deja conectar, no te permite eso. En los anteriores planes de estudios ya hemos hecho algo con los de Plástica pero ahora no.

**3.12. Explicame como realizas la evaluación en tu materia.**

Nerea. Siempre con trabajos prácticos. Intento que haya coherencia entre lo que se hace en clase con la evaluación. Si mi clase es práctica, vivencial, y que intenta en la medida de lo posible profesionalizar, también intento que la evaluación tenga ese corte; que la evaluación ayude a profesionalizarse. En casi todas las evaluaciones ellos toman el papel de profesor y enseñan al resto de sus compañeros. Esa es la evaluación; con trabajos prácticos.

**3.13. ¿Cómo definirías los resultados finales alcanzados en relación con los conocimientos previos de tus alumnos y alumnas de Grado en Educación Primaria?**

Nerea. Yo estoy siempre satisfecha. La mayor parte de las veces, cuando he tenido tiempo y no ha habido cortes (a veces hemos tenido huelgas). Cuando me da tiempo a trabajar lo mínimo de lo mínimo estoy satisfecha. Contando el punto de partida y contando el tiempo que tengo, yo creo que el trabajo que hacemos en la materia es satisfactorio. Eso lo dicen los alumnos y yo también lo entiendo, ¿que se podría mejorar? Por supuesto, todo se puede mejorar. Partiendo de mi objetivo principal que es

que entiendan la importancia de la música en la formación de los niños, me quedo satisfecha y creo que los alumnos también. El objetivo es abordable. No pretendo que toquen instrumentos ni pretendo que canten entonadamente todo, sino que sea vivencial; que pasen por esa experiencia.

**3.14. ¿En qué medida crees que se han ofrecido al futuro profesorado de primaria los conocimientos, habilidades y actitudes básicas que necesitan para poder desarrollar, en un futuro, su labor docente?**

Nerea. No, de ninguna manera: son 6 créditos. Es imposible desarrollar habilidades o destrezas. Es imposible que puedan usar la música con 6 créditos. Vamos; yo no soy capaz y no son los objetivos que yo me marco.

**3.15. ¿Qué deficiencias y limitaciones tiene en este momento la enseñanza de la música en los planes de estudio de Grado en Educación Primaria?**

Nerea. Uno es la carga docente que tiene, la carga troncal; son 6 créditos obligatorios para cualquier para cualquier profesor de Primaria (si es que no hace el itinerario). Para mi es absolutamente imprescindible que aumenten ese número, me parece muy, muy escaso. Es imposible que puedan sentirse mínimamente seguros para poder usarla; no enseñarla, sino usarla. Un alumno que no haya pasado por el conservatorio no es capaz de usarla.

**3.16. ¿Qué consejos darías a alguien que se incorpora como profesor/a en el área de didáctica de la expresión musical en Grado en Educación Primaria?**

Nerea. Todos los objetivos que están marcados en el plan de estudios del maestro a nivel musical son inabordables. Es muy difícil, por no decir imposible que vaya a poder...

**3.16. a. ¿Y el consejo?**

Nerea. Que intente sacar lo mejor de los alumnos y darles ilusión por la música y ganas de utilizarla porque otra cosa no...

**3.16. b. Podríamos ampliar esta pregunta abordando el tema de las contradicciones entre las formas tradicionales y las innovaciones ¿qué aconsejarías?**

Nerea. Que fuera un poco él mismo, que no se dejara arrastrar por el sistema y que haga realmente en lo que cree. Eso es lo más importante: enseñar lo que tú crees que es importante, que es verdadero; no tanto lo que te indican. Ser tú mismo en el aula; escuchar a los alumnos; ver lo que quieren, lo que necesitan porque muchas veces vas al aula con una idea de enseñar esto, y luego el alumno te muestra también el camino: qué es lo que necesita. No ir con ideas preconcebidas, estar abierto. Ese es mi consejo... y mirar al alumno, conocerlo ver qué necesita qué le gusta, cómo se siente para poder lograr ese objetivo que es lo más importante: que ame a la música, que coja gusto por ella. Ir un poco a su ritmo ¿no? No hacerle frente y decirle: yo aquí estoy de profesor, tú eres el alumno sino que haya un *feed-back* constante.

**3.17. ¿Cuál es tu visión ideal de la enseñanza y práctica de la expresión musical en Grado en Educación Primaria?**

Nerea. Ser su guía, cogerle de la mano y guiarlo, pero que el realmente lo viva. No es que le enseñes una serie de cosas, sino que él aprenda, que es distinto. Tú le muestras el camino: esto es lo que hay y lo acompañas. Para mí es así la docencia, no sólo la de la expresión musical. El profesor es para mí un guía, un apoyo. Tú muestras tus conocimientos, lo que sabes y lo llevas, lo llevas, lo conduces para el fin que tú te propones.

**3.18. ¿Qué experiencias relevantes has tenido de trabajo en la materia relacionada con la música vinculado con el PRACTICUM?**

Nerea. Con el PRACTICUM no he tenido. El año pasado tuve 7, la visión que me traían de los centros es que se le daba importancia a otras asignaturas y a la música no; de alguna manera el profesor está obsesionado con las matemáticas, con la lengua...y que las artísticas, no sólo la música, están bastante en un segundo plano. No entiende que la las artísticas pueda ser realmente una herramienta de aprendizaje, sino que la usan como relleno... y si hay que quitar una hora, pue se quita la de música o la de plástica. Ahora el inglés está recobrando su espacio de importancia, ¿por qué? Porque

los padres quiere que saquen matemáticas, que saquen inglés -¿y la música? - es que el niño no tiene oído, es que el niño no pinta muy bien. Entonces también desde el ámbito familiar pues tampoco se valora, salvo excepciones. Luego también la sociedad, la sociedad ¿qué es lo que prima?

**3.18. a. Sin embargo en otros países de Europa le dan mucha importancia...**

Nerea. Le dan mucha importancia a las artísticas, sí, pero aquí en España...A la hora de conseguir un trabajo, en Europa si ven e tu currículo que has sido estudiante de música, se presupone que has tenido una capacidad de disciplina, de trabajo fuerte, y eso se valora. Sin embargo aquí paradójicamente no se le da importancia y eso se refleja también en los padres.

Cuando vuelven del PRACTICUM hablamos de cómo está la materia en los centros y me comentan esto. Quitando algún colegio en que la música tiene un peso fuerte, en la gran mayoría la música no tiene.

**3.18. b. ¿Por cierto esos colegios son públicos o privados?**

Nerea. Privados. En la comarca de Lugo son privados, que tienen su escuela de música, por ejemplo el Obradoiro aquí que tiene un conservatorio de música. Parece que al tener más profesorado puede tener más presencia, aunque a veces parece y no lo es. En Lugo está Fingoi, está Belén.

Supongo que en el caso de los públicos tendrán un solo especialista que tendrá que atender casi desde infantil hasta arriba, está saturada de trabajo, cansada o cansado, que las demás asignaturas están de espaldas a la música. Es decir, me imagino que es como un navegante que va solo por el mar.

**3.19. Si en tu centro se han desarrollado Trabajos de Fin de Grado relacionados con la música, dame tu opinión al respecto.**

Nerea. No tengo experiencia de nada.



#### **IV. VALORACIONES Y PROPUESTAS.**

*En este apartado se recogerán opiniones generales sobre la situación actual de la enseñanza musical en la formación del futuro profesorado y las propuestas de mejora que deberían propiciarse.*

##### **4.1. ¿Qué opinas de la supresión de las especialidades en Grado en Educación Primaria y, en particular, de la eliminación de la especialidad de música en los estudios de maestro?**

Nerea. Es que no me atrevo a decirlo. A mí me parece que está bien. Es que se echaban las manos a la cabeza - por favor ¿cómo van a eliminar la especialidad? ¡Tanto que nos ha costado! - Pero es que no ha funcionado, pero ¿a quién se lo dices?

No sé cómo decírtelo... la contrapartida. Dices no funcionan y qué haces, veremos ahora las propuestas.

##### **4.2. ¿Qué consecuencias puede ocasionar la supresión de la especialidad de música en Grado en Educación Primaria para la enseñanza de esta materia en la educación primaria?**

Nerea. Está claro que la persona que vaya a hacer la docencia de la música como asignatura necesita una cantidad de horas mayor que el generalista. Aquella persona que vaya a formar, obviamente con los 6 créditos no le da ¿no?

Espero que con el itinerario de Música se pueda abordar. Es que ha desaparecido la especialidad, pero es que no ha desaparecido del todo, está el itinerario de Música, no nos olvidemos. Aquel que tiene interés por enseñar música en Primaria tiene el itinerario, y el itinerario también recoge una gran cantidad de créditos ECTS, menos, pero tiene. No es que desaparezca como tal; desaparece como la antigua terminología pero se ha puesto una continuidad a esa especialidad que son los itinerarios en algunas universidades, en Santiago y en Vigo.

¿Ha desaparecido? Pues realmente no ha desaparecido. Ahora, el que va a dar clases de música va a tener su oposición de Música. Ahora el que vaya a dar clases de música tiene su oposición.

**4.3. ¿Qué consecuencias puede traer la supresión de la especialidad de música en magisterio de cara a la educación integral de niños y niñas de las futuras generaciones?**

Nerea. Para mí no la han suspendido, no la han anulado. Lo mismo que la especialidad de lengua extranjera; también tienes un itinerario de idiomas o de Educación Física. Tampoco hay que ponerse “victimista” en ese sentido porque no están desaparecidas, por lo tanto la ley recoge la importancia de la música, al abrir esta especialidad y al abrir la posibilidad de que puedas presentarte a las oposiciones. Creo que es erróneo decir que se ha suprimido, es que fue un plan de estudios y ahora es otro. Antes hablábamos de Diplomatura y ahora de Grado.

**4.4. ¿Cómo crees que va a evolucionar la situación de la enseñanza musical en Grado en Educación Primaria?**

Nerea. Creo que vamos a mejor, lo que pasa que con mucha lentitud. Tendrán que pasar generaciones y generaciones. Los cambios en Educación no son tan rápidos como nos parece. Está clara la importancia de la música pero los cambios van a ser lentos.

**4.5. Si se constituyera una comisión para la mejora de la enseñanza de la música en Grado en Educación Primaria y tú formarás parte de ella:**

**4.5.1. ¿Qué otras personas deberían formar parte de esa comisión?**

Nerea. Personas de artísticas, tiene que ser un todo. También de otras especialidades, se debería hacer un frente común; no ver la formación musical como algo aislado en la formación inicial del profesorado. En la comisión deberían estar representadas las áreas propias de su formación.

**4.5.2. ¿Cuáles serían los aspectos que deberían tratarse?**

Nerea. Ver su formación como un todo.

**4.5.3. ¿Qué elementos deberían permanecer tal y como son ahora?**

Nerea. Mantener el itinerario para aquel que tenga una predisposición a enseñar música, cierta vocación musical.

**4.5.4. ¿Cuáles serían los cambios más urgentes?**

Nerea. Para mí la carga de docencia habría que aumentarla. Para mí es el principal cambio porque frente a otras áreas como es la pedagogía y la psicología están en clara desventaja. La didáctica específica frente a esas áreas se queda en la mínima expresión y no lo puedo entender.

**4.5.5. ¿Qué propuestas de mejora concretas realizarías?**

Nerea. Para mí es el tiempo. En el momento en que cuentas con más tiempo de formación pues entonces ya puedes ir empezando a construir lo que son habilidades, lo que son destrezas musicales, destrezas docentes. Con 6 créditos ¿qué haces? En ese tiempo hacemos lo que podemos que de verdad que es muchísimo para el poco tiempo que tenemos. Ahora creo que el itinerario puede hacer una gran labor ahí. El PRACTICUM está enfocado a la especialidad, el TFG también en caja en el itinerario.

**4.6. Finalmente, dime si hay algún aspecto que quieras añadir o comentar respecto a los temas que estamos tratando en esta entrevista...**

Nerea. Añadir no tengo nada, espero que te haya sido de utilidad.

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

**Entrevista nº 2****PERCEPCIONES Y OPINIONES DEL PROFESORADO DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL SOBRE LA FORMACIÓN MUSICAL DE LOS FUTUROS DOCENTES GENERALISTAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

La presente entrevista está dirigida al profesorado de Didáctica de la Expresión Musical de Grado en Educación Primaria, y se estructura en cuatro bloques de preguntas que se agrupan siguiendo un criterio temático. Creemos que los diferentes aspectos que se abordan por separado están, al mismo tiempo, relacionados estrechamente entre sí y pueden influir o ser determinantes en la formación musical del futuro profesorado generalista.

**I. TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL DEL DOCENTE DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL EN GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

*En esta sección pretendemos obtener datos sobre la experiencia relacionada con la música, la formación como docente y la investigación.*

**1.1. ¿Cómo fue tu primer contacto con la música?**

C.G. La verdad es que muy bien no me acuerdo pero supongo que desde muy pequeña escuchaba música. Sí recuerdo, por ejemplo, que en casa nos ponían unos cuentos musicales de los cuales Tubby the Tuba era mi favorito. Los fines de semana escuchábamos música, mis padres tenían una colección de vinilos y se escuchaba música.

**1.2. ¿En qué grado estaba presente la música en el marco de las preferencias culturales de tu entorno familiar?**

C.G. Sí, estaba presente. Ten en cuenta que mi familia es de origen anglosajón, de pequeños mis padres estudiaron piano. Mi padre, de joven, iba a conciertos y a la ópera. Mi madre, de chica, bailaba danza escocesa con un grupo. Recuerdo que mi madre en

las navidades siempre tocaba al piano Villancicos para que cantáramos. En familia practicábamos algunas danzas escocesas. Mi madre nos enseñaba. En un par de ocasiones fui a un Caledonian que son reuniones para bailar esas danzas. Como te conté antes, los fines de semana se ponía música (discos de vinilo).

### **1.3. Háblame de tu formación musical.**

(Contestada en la próxima pregunta)

### **1.4. ¿Qué te impulsó a realizar estudios musicales?**

C.G. A mi casa venía una profesora de piano a darnos clase a mis hermanos y a mí, desde muy chiquita. Después mis hermanas entraron en un conservatorio y, naturalmente, yo seguí sus pasos...

### **1.5. De tu formación musical, tanto en sus componentes teóricos como prácticos ¿qué aspectos te resultaron más gratificantes?**

C.G. Yo creo que la parte interpretativa. También destaco las amistades. En Argentina donde estudié, las clases también se daban los sábados –por la mañana y por la tarde. Entonces, nos quedábamos a comer con los compañeros. Son muchos años de cafetería...

### **1.6. Aparte de tu trabajo como docente del área de didáctica de la expresión musical en Grado en Educación Primaria ¿qué otras experiencias profesionales has tenido o tienes relacionadas con la música?**

C.G. He trabajado como maestra de primaria, profesora de música de secundaria y de conservatorio. También formé parte de una orquesta juvenil y tocaba en grupos de música de cámara. Un año toqué en una banda.

### **1.7. ¿Cómo se desarrolló tu formación como docente?**

C.G. Yo estudié toda la carrera en Argentina y era muy diferente al Plan 66 de aquí. Eran 11 años y no 8 como aquí para los instrumentos de viento (10 para piano). Dos años de iniciación musical, 3 de ciclo básico, 4 de grado medio y 2 de superior. Nosotros teníamos más materias de Didáctica General, Psicología, Pedagogía. Además,

al cumplir los 18 años compaginé los estudios con un trabajo en una escuela primaria. Para mí eso es lo ideal porque le das más valor a lo que dicen los profesores en las clases y puedes plantear los problemas que te van surgiendo. Por otra parte, además del conservatorio iba a clases particulares con el profesor de la Orquesta del Teatro Colón. Compaginé el conservatorio con las clases particulares durante toda la carrera (en los últimos años cambié de profesor) y, quieras que no, el modelo te va marcando.

**1.8. ¿Qué razones y/o circunstancias te han llevado a ejercer la docencia en la formación de maestros?**

Si te lo cuento, no te lo vas a creer. Resulta que mi marido había aprobado la oposición aquí en Galicia (de Conservatorio) y yo estaba trabajando en Castilla-La Mancha. Iba y venía todas las semanas a Pontevedra porque allí se pueden concentrar las horas en conservatorio y trabajaba de jueves a sábado por la mañana. Entonces, un día tomando un café en Pontevedra vimos un anuncio de una plaza para Santiago... Y aquí estoy, dando clase a futuros maestros...

**1.9. ¿Cuántos años llevas dando clase como profesor de asignaturas relacionadas con la música en Grado en Educación Primaria?**

C.G. Pues desde Noviembre del 2000 (aunque en esa época eran materias relacionadas con la Diplomatura).

**1. 10 ¿Cómo valoras en lo profesional y lo personal esa etapa?**

Al principio, muy difícil. Date cuenta que venía de conservatorio de dar clases de flauta travesera. Las clases eran individuales. De un día para otro, tenía que enfrentarme a un grupo numeroso de alumnos. Puedo decirte que recién ahora empiezo realmente a sentirme a gusto. ¡Y fíjate la cantidad de años que han pasado!

**1.11. A lo largo de tus años de experiencia como docente en Grado en Educación Primaria ¿qué cambios has percibido en la enseñanza en el área de didáctica de la expresión musical?**

C.G. Diría que la extinción de la Especialidad de maestro en Educación Musical.

**1.12. ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de tu trabajo como profesor de Grado en Educación Primaria?**

C.G. Lo que más me gusta es la distribución horaria. Este curso los tuve 1 semana, luego se fueron de prácticas y después los tuve 6 semanas seguidas. Durante ese período de prácticas les mandé estudiar unas piezas, unas canciones tradicionales gallegas arregladas para instrumentos Orff. Aunque luego las trabajamos en el aula desde cero, el hecho de que hubieran tenido tiempo de ‘ponerse al día’ con la lectura musical y la flauta dulce fue una gran ventaja. Aunque es cierto que, en principio, tenía pensado montar unas doce piezas y, al final, sólo hicimos cinco... Pero comparado con las clases de Educación Artística (música), me resultó fantástico ese tiempo que tuvieron para ponerse ellos solos (o con ayuda) al día. Resultó mucho mejor. Ayuda mucho. La lecto-escritura musical es una parte de lo que quiero trabajar y, en mi experiencia, es la parte que más cuesta. Porque hay quienes asocian que estudiar música es estudiar solfeo. Eso no es. Es sólo una parte.

También destacaría que es una materia del tercer curso y no como en el plan anterior que en primaria era del primer curso y del primer cuatrimestre. Ahora diría que vienen rodados. No hay que solucionar temas relacionados con el aula virtual (dificultades en el acceso etc).

Lo que menos me gusta es tener que luchar contra todos los *traumas* y las *cargas* que llevan los alumnos. El “yo para esto no valgo”, “no tuve música en el colegio”, “no se leer música”, “soy desafinado”... También la diferencia de experiencias y de nivel entre ellos. Para mí eso es muy complicado.

**1.13. ¿Qué tienes que afrontar cuando realizas tu trabajo como profesor/a de magisterio en el ámbito de la música?**

C.G. Pienso que una de las cosas más importantes es contagiar un entusiasmo por la música e intentar que los alumnos...algunos...venzan esa resistencia, esas trabas que tienen de las que te hablaba antes. Eso es muy difícil.

**1.14. ¿Qué oportunidades profesionales te ofrece ser profesor del área de Grado en Educación Primaria en el ámbito de la música?**

C.G. Principalmente, tener una carrera docente relacionada con la música.

**1.15. En la Universidad se nos pide que, además de dar clase, también nos dediquemos a la investigación. Por otra parte, los profesores y profesoras vinculados a la música suelen involucrarse en otras actividades musicales de interpretación, composición, dirección, etc. Desde tu punto de vista y/o tu experiencia ¿qué posibles dificultades y qué posibles oportunidades ofrece esta “triple perspectiva” (docencia, investigación y práctica musical).**

Es muy complicado. En mi caso, dejé de tocar la flauta a nivel profesional. No pude seguir estudiando al nivel que se requiere. Los dos primeros años de docencia fueron complicadísimos. Lamentablemente, dejé de lado la práctica musical. Un poco para compensarlo, hace unos años atrás comencé con pandereta, luego canto y ahora un poquito de violín. Pero, por supuesto, no a un nivel profesional. Por otra parte, durante el curso también resulta complicado compaginar la docencia y la investigación. ¿Cuándo puedes encontrar tiempo para escribir? Para mí, desde luego, es muy difícil. Además, tengo niños pequeños. En el 2011, leí la tesis. Durante unos años, no tenía veranos. Decí que mi marido se llevaba a los niños todo el día y podía trabajar. Por tanto, también es complicada la conciliación de la vida laboral y familiar.

**1.16. Desde tu situación y tus circunstancias, ¿en qué líneas de investigación relacionadas con la enseñanza de la música estás o te gustaría estar involucrado/a?**

C.G. Yo estoy en un grupo de una profesora del área de Didáctica y Organización Escolar. Las líneas de este grupo están relacionadas con las TICs y aunque no está relacionado directamente con la música, si puedo relacionarlo con mi docencia. Gracias a las actividades del grupo estoy en contacto con las experiencias que se realizan en las aulas con las TICs y eso me sirve para mis clases. Tenemos contacto con profesores extranjeros y a mí eso me encanta. Compartir con otros. Intercambiar. Aunque no sea directamente relacionado con la música.



### **1.17. ¿Qué opinas de las líneas actuales de investigación en el área de la educación musical en el ámbito internacional, nacional y regional?**

C.G. Yo pienso que realmente no se ven líneas claras como en otros ámbitos. Una de las conclusiones de un análisis del 2005 de las tesis doctorales leídas en España en un artículo en el que trabajé (Gillanders y Martínez Casillas, 2005, Revista Música y Educación) es la falta de líneas de investigación debido a múltiples factores. Hoy en día, los profesores de conservatorio se han sumado en gran número a la realización de una tesis. En otros países no están en la misma situación. Otra cosa, bien diferente, es el grado de interés de lo que se investiga, su aplicación práctica y el eco que tienen en la realidad. Hay investigadores que nos dicen que los maestros no leen las revistas especializadas porque lo que allí se presenta no tiene relevancia para ellos (O'Conner o Reimer).

## **II. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIA.**

*Con este bloque de preguntas tendremos la oportunidad de conocer tus puntos de vista sobre el desarrollo de la enseñanza y práctica de la expresión musical en la educación primaria.*

### **2.1. Desde tu punto de vista ¿qué motivos justifican que la expresión musical esté presente en el currículo de educación primaria?**

C.G. Bueno, en mi opinión, es una oportunidad para ofrecer vivencias musicales a los niños. No todos tendrán la oportunidad de asistir a una banda, asociación, escuela de música o conservatorio. Es una oportunidad fantástica para acercarlos al mundo de la música. La música nos rodea y todo el mundo ama algún tipo de expresión musical. Éste es el centro de la cuestión. La función de la educación es ayudar a su comprensión y favorecer el desarrollo intelectual y afectivo mediante su práctica y facilitar. Al mismo tiempo es importante que cada uno experimente sus propias formas de relacionarse con ella, facilitar la auto-expresión. Expresión y percepción.

**2.2. ¿En qué medida crees que es realmente necesario que el alumnado de primaria adquiriera conocimientos sobre música?**

C.G. Relacionando con la pregunta anterior, creo que es necesario que comprendan cuáles son los elementos de la música, su manejo, la expresión corporal relacionado con la música, la ejecución instrumental, la composición, la apreciación musical. Que comprendan y experimenten.

**2.3. ¿Qué peso crees que debe tener la lectura y escritura musical en la enseñanza primaria?**

C.G. Entiendo que es una parte como te decía antes. Lo que he visto a lo largo de los años es que ya desde infantil hay una preocupación para que aprendan las negras y las corcheas y el nombre de las notas y cuando llegan al sexto curso siguen con las negras y las corcheas. Pienso que en infantil y durante el primer ciclo de primaria es más importante ofrecerles vivencias y experiencias musicales prácticas y no es necesario trabajar la lectura-escritura musical convencional, desde luego no en infantil.

**2.4. Dame tu opinión respecto a los contenidos que suelen trabajarse en los estudios de música de educación primaria.**

C.G. Hay de todo. Depende del colegio. Hay maestros maravillosos que están haciendo unas cosas fantásticas en las aulas. Hay otros, que sólo hacen el libro y otros que enfatizan la práctica instrumental por medio de la imitación. Pienso que es muy variado.

**2.5. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los contenidos de la enseñanza del lenguaje musical que resultan más difíciles de comprender o dominar por el alumnado de primaria?**

C.G. Pienso que leer las notas. A veces suelen escribir debajo de cada nota, su nombre. También algunos ritmos.

**2.6. ¿Cuáles son, según tu criterio, los principales objetivos que debería proponerse el profesorado en relación con la educación musical en primaria?**

C.G. Yo creo que los que se proponen en el decreto, son adecuados. Es decir, desarrollar la sensibilidad y la creatividad artística, explorar las diferentes posibilidades sonoras y

del movimiento y su expresividad, conocer y desarrollar la apreciación de diferentes manifestaciones artísticas al mismo tiempo que tener una oportunidad de participar en ellas. Básicamente, creo que son las principales.

**2.7. Teniendo en cuenta la complejidad del conjunto de componentes del lenguaje musical occidental ¿qué contenidos crees que deberían priorizarse en la educación musical en primaria?**

C.G. Para el primer ciclo, vivencias y experiencias prácticas. A partir del segundo ciclo, buscar el equilibrio entre el movimiento y la danza, la interpretación vocal e instrumental y su escritura y la apreciación musical.

**2.8. ¿Cómo crees que influiría en la educación primaria el empleo de las TIC y las nuevas tecnologías aplicadas a la música?**

C.G. Tiene aspectos positivos. Por ejemplo, Garage Band permite que niños de 10 años compongan música y escuchen lo que componen. Ellos mismos se graban cuando cantan y distorsionan su voz, le ponen efectos especiales. Cuando estuve en Sheffield por un Erasmus, tuve oportunidad de asistir a las clases de niños de entre 12 y 16 años. Estaban componiendo con Sibelius. Música minimalista, un cuarteto de cuerdas, un dúo... cosas increíbles. Entendían la armonía elemental y, según la profesora, estos conceptos ya los trabajaban en la primaria.

**2.9. ¿Cuál es tu opinión sobre el enfoque interdisciplinar de la música en el contexto curricular de la educación primaria?**

C.G. En mi opinión, ese enfoque se da rara vez en la realidad. Cuando asisto a las prácticas he visto que se está dando 1 hora de música y 1 hora de plástica. Pero hay experiencias concretas que se hacen en este campo, con mucho esfuerzo del profesorado. Suelen compartirse en los congresos. En general, en estos casos, la educación musical junto con otras materias incide en la realidad social.

**2.10. ¿Cómo valoras el funcionamiento de la educación musical en la última década en los centros de educación primaria?**

C.G. Yo creo que ha sido muy positivo aunque pienso que más importante aún hubiera sido incluir al especialista de educación musical en infantil. En Argentina ya desde el jardín de infantes hay música y expresión corporal. Eso es fundamental.

### **2.11. ¿Cómo defenderías la permanencia o el incremento de la práctica musical en educación primaria?**

C.G. En estos momentos está muy complicado. Piensa en la Ley Wert y lo que va a significar para la presencia de la música en la escuela. Sin embargo, habría que hacer un estudio sobre las actividades extra-escolares que realizan todos los hijos de los pedagogos o de los ministros. Seguro que nos sorprende ya que además de idiomas los mandan a clases de música o de instrumento... Pienso que es contradictorio el hecho que tengan tanto interés en que sus hijos reciban una educación musical y el desprecio que tienen a la misma en la educación general.

## **III. FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES/AS.**

*A través del siguiente conjunto de preguntas pretendemos conocer, partiendo de tu experiencia, cómo se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje en el área de expresión musical en la titulación de Grado en Educación Primaria.*

### **3.1. El alumnado actual de Grado en Educación Primaria, en su gran mayoría, transitó por diferentes niveles educativos donde recibió instrucción musical. ¿Cómo valoras el nivel de conocimientos musicales del alumnado al comenzar tu materia?**

C.G. Muy desigual. Como mencioné antes, las experiencias y lo que han trabajado es muy diferente. Hay quienes nunca bailaron una danza/baile (la mayoría no sabe bailar una muñeira ni tocar los ritmos propios de esta comunidad), muchos nunca tocaron instrumentos de placas, otros no son capaces de distinguir los diferentes instrumentos en una audición (ni mucho menos las características de una obra musical), otros no saben leer ni entonar... En fin, muy variada. Si tuviera que concretar, diría que más bien bajo... pero, por otro lado, hay quienes tuvieron una enseñanza maravillosa.

**3.2. ¿Qué puedes decir de la actitud general del alumnado en relación con la asignatura?**

C.G. Bueno, yo estoy muy contenta. En el curso pasado han trabajado muchísimo. Con cinco-seis alumnos fue complicado porque pedían menos exigencia ¡Pero llegamos a un acuerdo! Para mí el diálogo es muy importante. También tengo que agradecer a los alumnos de conservatorio puesto que en la mayoría de los grupos formados había al menos uno que hacía de tutor al resto de sus compañeros. Y eso, claro, ayuda mucho.

**3.3. ¿Cómo crees que el alumnado valora tu materia con respecto a las demás asignaturas de la titulación?**

C.G. Sé que les pareció duro. Tuvieron que trabajar muchísimo pero no tuve quejas. Además, al final la mayoría llevó buenas notas. Si ayuda de algo, me evaluaron con un 4.29/5.

**3.4. ¿Cuál es el principal objetivo que te propones en la enseñanza de tu materia?**

C.G. Lo principal para mí es ofrecerles experiencias prácticas relacionadas con el movimiento, la interpretación vocal e instrumental y también que tomen conciencia de la importancia del cuidado de la voz como futuros docentes.

**3.5. ¿Cómo organizas los contenidos teniendo en cuenta el tiempo disponible para desarrollar la asignatura?**

C.G. En primer lugar tengo que contarte cómo es la distribución de la materia. Tenemos ocho semanas (la última de enero y la primera de febrero, luego se van de prácticas y regresan en Abril. En Abril – Mayo tenemos 6 semanas aunque interrumpido este curso 2013-14 por semana santa). Cada semana tienen dos clases expositivas de 1 ½ cada una y dos interactivas, también de una hora y media. Es decir, tienen tres horas expositivas y tres de interactivas por semana. El grupo de la mañana trabaja conmigo y el de la tarde con el profesor M. M. pero intercambiamos 5 sesiones. Él trabajará con el grupo de la mañana cuando vuelvan de las prácticas una hora y media expositiva y una hora y media interactiva; y yo con su grupo de la tarde. ¿Por qué hacemos esto? Porque él es experto en temas relacionados con la voz. Es cantante y director de coro. Por tanto, pensamos que es la persona ideal para trabajar la voz, el cuidado de la voz, respiración,

relajación, el cancionero, algunos aspectos de lenguaje musical (cómo dirigir, marcar los compases, etc.).

**3.5. a. Para lograr que funcione esa manera de trabajar es necesario contar con una buena organización, ¿cómo se hace?**

C.G. ¿Cómo me organizo? En las sesiones interactivas de 1h ½ c/u divido la clase en dos bloques durante las dos primeras semanas: primer bloque para movimiento, danza, juegos musicales (canciones con vasos, ejercicios rítmicos con escobas, percusión corporal, etc.) y terminamos con algunos ejercicios vocales y una canción; y, la segunda parte para la práctica instrumental (como la idea es montar un repertorio con instrumentos Orff, leemos las partituras, repasamos algunos conceptos relacionados con la partitura –significado de D.C., armadura, etc. o ritmos como la síncopa, anacrusa que aparezcan en las canciones, practicamos con la flauta y las placas, etc.).

Después de las prácticas (dos meses, creo que dos meses es tiempo suficiente para estudiar las partituras) seguimos con los bloques anteriores pero añadiendo la composición. En el curso 2012/13 fueron los alumnos los que programaban el primer bloque y presentaban sus trabajos grupales trabajando con sus compañeros (danzas del mundo, ejercicios rítmicos, el teatro musical, hip hop, karaokes, musicogramas, etc...). Distribuimos los días de las exposiciones. Cada grupo eligió un tema y disponía de 30-40 minutos. Era una clase práctica. Después seguíamos con la práctica instrumental. Intentamos componer pero sólo fue una iniciación. También armonizamos una canción y fueron ellos los que tuvieron que hacer el arreglo para instrumentos Orff. Pero este curso 2013/14 me gustaría dedicarle más tiempo a este apartado.

Por otro lado, en las clases expositivas vimos las diferentes propuestas de educación musical (aprovechando para repasar lenguaje musical), los elementos de la música, la audición activa, el valor formativo y los principios básicos de la educación musical (incluidos algunas investigaciones relevantes), el movimiento y la danza, los juegos musicales, algunos programas como MUSESCORE, AUDACITY, Van Basco. Creo que no me olvido de nada.

**3.6. Describe y valora las actividades más relevantes que has realizado en la enseñanza de tu materia.**

C.G. Pienso que fue ofrecer un espacio para vivenciar la música, hacer música. Para mí lo más importante es cuando al final del curso me vienen a decir que se apuntaron a clases de pandereta, o que alguien volvió a tocar la gaita después de mucho tiempo. Para mí eso es lo más importante. Las relaciones que se mantienen con la música.

**3.7. Dame tu opinión sobre la utilización de las TIC en la enseñanza de tu materia.**

C.G. Bueno, sí son útiles. Para esta materia utilicé un blog: *As cançons e danzas da nosa terra*. Fue un blog que creamos para un curso de formación del profesorado pero que me sirvió a mí para incluir allí las canciones que trabajamos en el aula de primaria con *noteflight* lo que te permite cambiar el tempo. Así los alumnos pueden tocar a la vez a la velocidad que les va bien. Así pueden ensayar de forma individual. No sé si me explico. También tenemos un foro abierto en el aula virtual donde ellos van poniendo enlaces muy interesantes relacionados con la educación musical.

**3.8. Explicame qué aspectos crees que no deberían faltar en la formación musical del futuro profesorado generalista de educación primaria.**

C.G. Para mí, la música gallega. Tendría que haber un curso específico para que aprendieran a tocar la pandereta, cantar y bailar. No sólo los futuros maestros de música sino todos los maestros.

Cuando yo trabajaba en Argentina todos los docentes sabían montar una danza argentina (un gato, una chacarera, el pericón, etc.). Todos saben cantar sus canciones patrias. Quizá estoy generalizando un poco, pero creo que aquí falta esa formación.

**3.9. ¿Cómo valoras la interrelación entre la materia que impartes y el resto de asignaturas presentes en la titulación Grado en Educación Primaria?**

C.G. Éste es un punto sobre el que deberíamos reflexionar más, o al menos, yo. ¿Interrelación? No sé... está muy clara con relación a las materias de la mención en educación musical pero con respecto al resto de materias, te voy a ser muy sincera, no sé...

**1.10 ¿Qué opinión te merecen las experiencias de trabajo cooperativo que, en ocasiones, se realizan entre diferentes áreas?**

Por supuesto, muy interesantes.

**1.11. Si has tenido la oportunidad de involucrarte en algún proyecto cooperativo con otras materias, valora como funcionó la experiencia.**

C.G. Yo tuve el privilegio de participar en una materia compartida con otras dos profesoras del área de plástica. No era una experiencia entre materias diferentes. Aprendí mucho. Lo valoro muy positivamente. Pero entiendo que no siempre es fácil.

**3.12. Explicame como realizas la evaluación en tu materia.**

C.G. Para este curso 2013/14 tenemos tres apartados: 10% asistencia (tomamos lista en las interactivas y apuntamos quiénes destacan o colaboran en algo especial; y en las expositivas al comienzo de la clase tienen entre 10 y 15 minutos para hacer un comentario sobre alguna lectura/síntesis de lo visto en la clase anterior. Lo hacen por grupos por escrito así queda constancia de quién ha venido); 40% trabajos (aquí cada grupo tiene que realizar un trabajo. Este curso 2013/14 lo haremos con Lim. El curso pasado lo hicieron para la interactiva); 50% práctica (lectura rítmica, canto y práctica instrumental). Yo pienso que la auto-evaluación es una parte fundamental. En mi experiencia, siempre son muy justos y muy auto-exigentes.

Los alumnos con exención de docencia deben realizar un examen escrito además examen práctico.

**3.13. ¿Cómo definirías los resultados finales alcanzados en relación con los conocimientos previos de tus alumnos y alumnas de Grado en Educación Primaria?**

C.G. Estoy muy contenta. Han trabajado muchísimo y se nota. De todas maneras, hay personas que son más receptivas que otras y se dan cuenta de pequeños detalles en el desarrollo de la materia que valoran especialmente.



**3.14. ¿En qué medida crees que se han ofrecido al futuro profesorado de primaria los conocimientos, habilidades y actitudes básicas que necesitan para poder desarrollar, en un futuro, su labor docente?**

C.G. A ver, como docentes sí, como especialistas en educación musical, no.

**3.15. ¿Qué deficiencias y limitaciones tiene en este momento la enseñanza de la música en los planes de estudio de Grado en Educación Primaria?**

C.G. Creo que falta más tiempo para las materias de la mención, para preparar a todos esos alumnos que les interesa la docencia como maestro/a de música.

**3.16. ¿Qué consejos darías a alguien que se incorpora como profesor/a en el área de Didáctica de la Expresión Musical en Grado en Educación Primaria?**

C.G. Que tengan mucha paciencia y que pongan mucha energía en su trabajo. Que no dejen de desarrollarse como músicos.

**3.17. ¿Cuál es tu visión ideal de la enseñanza y práctica de la expresión musical en Grado en Educación Primaria?**

C.G. Creo que sería incluir en el plan de estudios del grado, las materias de la titulación anterior (diplomatura relacionada con la educación musical).

**3.18. ¿Qué experiencias relevantes has tenido de trabajo en la materia relacionada con la música vinculado con el PRACTICUM?**

C.G. Sí, aquí puedo mencionar varias experiencias relacionadas con la música gallega. Este es un campo que me interesa particularmente y se están haciendo cosas muy interesantes. Desde proponer un método para la percusión tradicional hasta un repertorio instrumentado. También experiencias con blogs para el alumnado de 5º de primaria.

**3.19. Si en tu centro se han desarrollado Trabajos de Fin de Grado relacionados con la música, dame tu opinión al respecto.**

C.G. En algunos casos, el PRACTICUM ha estado relacionado con el TFG. Estamos en los inicios. Tanto los alumnos como nosotros los profesores. Al principio fue difícil y lo sigue siendo porque sólo nos computa como 2,5hs y, en realidad, son muchísimas más.

#### **IV. VALORACIONES Y PROPUESTAS.**

*En este apartado se recogerán opiniones generales sobre la situación actual de la enseñanza musical en la formación del futuro profesorado y las propuestas de mejora que deberían propiciarse.*

##### **4.1. ¿Qué opinas de la supresión de las especialidades en Grado en Educación Primaria y, en particular, de la eliminación de la especialidad de música en los estudios de maestro?**

C.G. No me parece nada acertado. Creo que es un error.

##### **4.2. ¿Qué consecuencias puede ocasionar la supresión de la especialidad de música en Grado en Educación Primaria para la enseñanza de esta materia en la educación primaria?**

C.G. Principalmente que la formación que se recibe en la mención, no es suficiente. Son muchísimas horas menos comparadas con la especialidad. Pero creo que ahora lo que va a suceder es que los alumnos de la mención serán únicamente alumnos que cursan o han cursado conservatorio. Es decir, se limita.

##### **4.3. ¿Qué consecuencias puede traer la supresión de la especialidad de música en magisterio de cara a la educación integral de niños y niñas de las futuras generaciones?**

C.G. Creo que, justamente, somos nosotros los profesores de la materia obligatoria de música del grado que tenemos que hacer ver al alumnado la importancia de la música más allá de que la imparta un especialista. Que de alguna manera puedan ser capaces de integrarla en otras áreas. Especialmente ahora con la Ley Wert. No sabemos en qué va a acabar todo esto.

##### **4.4. ¿Cómo crees que va a evolucionar la situación de la enseñanza musical en Grado en Educación Primaria?**

C.G. Como te decía antes, no lo sé.

**4.5. Si se constituyera una comisión para la mejora de la enseñanza de la música en Grado en Educación Primaria y tú formarás parte de ella:**

**4.5.1. ¿Qué otras personas deberían formar parte de esa comisión?**

C.G. Pienso que representantes de todas las áreas de conocimiento.

**4.5.2. ¿Cuáles serían los aspectos que deberían tratarse?**

C.G. El diseño del currículo para que pueda haber una integración de las diferentes áreas, los proyectos, la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo.

**4.5.3. ¿Qué elementos deberían permanecer tal y como son ahora?**

C.G. ¡Qué pregunta complicada! No te podría responder así como así. Estamos en un momento de revisión de los planes. Justamente hablábamos de ello en una reunión de coordinación hace poco. Por ejemplo, se van de prácticas en el último curso antes de cursar las materias de la mención. Pero esto no puede ser. Otro problema que se detecta es que no hay profesorado suficiente para dirigir un TFG relacionado con la mención que el alumno ha elegido.

**4.5.4. ¿Cuáles serían los cambios más urgentes?**

C.G. Hay un tema que se me ocurre y está relacionado con la enseñanza del inglés. Pienso que esta generación de maestros ya debería dominar esta lengua. No sé...

**4.5.5. ¿Qué propuestas de mejora concretas realizarías?**

C.G. Me gustaría que la titulación tuviera una mención con las materias de la especialidad, con una carga horaria superior a la que tienen ahora. También que todos los alumnos del grado tuvieran una asignatura relacionada con la Educación Vocal y otra con la música tradicional.

**4.6. Finalmente, dime si hay algún aspecto que quieras añadir o comentar respecto a los temas que estamos tratando en esta entrevista...**

C.G. Creo que no se nos olvida nada...

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

**Anexo VI. Resumen de los cuadros de análisis.**

Caso 1.

Dimensiones	Áreas	Categorías	
Trayectoria musical-docente	Experiencias formativas	Influencias	<p>En mi casa / Desde pequeña, desde siempre he visto instrumentos de mi padre: trompeta trombón, tuba, guitarra. No es que lo recuerde, es que siempre ha existido ese ambiente musical en mi casa (R1.1) // mi padre pertenecía a la banda de música / Tenía un oído... no sé si se puede llamar absoluto / era el comodín de la banda; hoy tocaba la trompeta, mañana la tuba, saxofón, es decir era no el alma de la banda pero sí un músico / músico de tocar, no académico, pero músico / En las fiestas de mi casa se cantaba, se tocaba / mi madre tenía muy buen oído y cantaba muy bien; mi abuelo era joto, mis tíos tenían una voz preciosa y cantaban en un coro (R1.2)</p> <p>Mi padre quería que tocara, ya me llevó a los 8 años al conservatorio / hice mi grado profesional (medio por aquel entonces) en el conservatorio provincial (R 1.3)</p>
		Motivaciones	<p>Es el gusto por la música, pero fue también mi padre el que me empujaba, el que me llevaba y me traía, el que me esperaba en la puerta del conservatorio, realmente se lo debo a él (R.1.4) // La práctica, por supuesto. Ser instrumentista de piano me gustaba muchísimo, pero sobre todo me gustaba mucho tocar en grupo / la parte lúdica era lo que me hacía sentir bien (R1.5)</p>

		Expectativas	<p>Entonces cuando conocí esa otra manera de vivir la música a través de los métodos Orff, Kodály... vi que había otras maneras. Cuando te abres y ves que se puede vivir, enseñar la música y transmitirla de otra manera, pues dices allá voy. Lo tuve claro y lo pude hacer (R.1.6)//Luego di el salto al Conservatorio Superior de Madrid y allí terminé lo que es la carrera de Pedagogía Musical</p> <p>// Entré en contacto con personas muy importantes en el mundo de la pedagogía: Violeta Hemsy de Gainza, Jos Wuytack... esto fue en el año 85. También conocí distintas corrientes; gente del Instituto Alemán (3.42”), Orff, Kodály... todas las corrientes europeas, en los cursos que venían a impartir a Madrid. A partir de aquí vi claro que era el mundo que me gustaba (R 1.3) //en la carrera de Pedagogía Musical en los años 80 cuando yo empecé, había dos promociones antes que yo. Los profesores que nos formaban pues habían hecho algún curso en Austria o en Francia, pero de aquella manera / íbamos todo sobre la marcha / La formación que nos daban a nosotros era bastante mediocre / es la experiencia la que te va curtiendo y de la que vas aprendiendo realmente / ¿Formado?... pues igual ni con el mínimo en la titulación de Pedagogía Musical (R 1.10)// Yo hice Magisterio también (R 2.11 a)</p>
	Experiencias profesionales	Socialización	<p>Di clases de piano en el conservatorio provincial pero fue por poco tiempo, como dos años... no me gustaba el ambiente del conservatorio; era hermético, era aburrido, era</p>

		<p>machacante para los niños (R.1.6) //23 años en la formación inicial del profesorado (R.1.9)</p> <p>Se ofertó una plaza de sustitución en la Universidad de Santiago y ahí fue cuando empecé, pero ya a los 29 años estaba muy cargada de la forma que yo creía entender que había que transmitir y enseñar la música. Empezó ahí y ya llevo 23 años formando a maestros (R 1.7) // ...también vocacional porque me gustaba, me gusta la docencia de la música, pero me gusta esa en la que la música se vive, hace feliz al otro; no tanto en esa enseñanza encorsetada en la que tienes que terminar un programa... . Luego es que tienes que vivir, tienes que tener un oficio, y entonces vi por ahí un camino para ganarme la vida en algo que me gusta (R 1.8)</p> <p>Pues ha ido evolucionando / Cuando empecé, la verdad es que no tenía mucha idea, porque una cosa es lo que tú aprendes y cuando empiezas pues realmente... / tampoco te forman realmente para formar a maestros / mi trabajo ha sido muy enriquecedor, pues 23 generaciones de jóvenes que han pasado te van aportando muchísimo y realmente donde aprendes es desde ellos, aprendes con ellos y gracias a ellos / A mí me ha servido muchísimo para aprender profesionalmente y también para crecer personalmente R 1.10)</p> <p>// Pues lo que menos me gusta es que se trabaja, por lo menos en mi caso, bastante aislada, no hay conexión /La formación, al no tener contactos con</p>
--	--	--

			<p>otras áreas, no es enriquecedora (R 1.12) // (lo que más le gusta) El contacto con los alumnos, lo que se vive en el aula // lo que yo puedo darle a ellos y lo que ellos me dan a mí, eso es único (R 1.12 a). La situación económica del momento no te deja mucho para hacer / a veces presentar una comunicación son más de 100 euros / Te dicen que además tienes que publicar (R 1.14 a) // Yo creo que primero hay falta de tiempo Con tanta cantidad de alumnado y de asignaturas creo que no me va a ser posible nada / a lo que primero te obligan es a la docencia, y después si tienes tiempo al resto (R 1.15) / Con un mínimo de calidad en las tres, hoy por hoy, yo creo que es muy difícil (R 1.15 a)</p>
		<p>Identidad</p>	<p>Que intente sacar lo mejor de los alumnos y darles ilusión por la música y ganas de utilizarla / Que fuera un poco él mismo, que no se dejara arrastrar por el sistema y que haga realmente en lo que cree / enseñar lo que tú crees que es importante, que es verdadero; no tanto lo que te indican / Ser tú mismo en el aula; escuchar a los alumnos; ver lo que quieren, lo que necesitan / luego el alumno te muestra también el camino: qué es lo que necesita / No ir con ideas preconcebidas, estar abierto // que ame a la música, que coja gusto por ella/ No hacerle frente y decirle: yo aquí estoy de profesor, tú eres el alumno sino que haya un feed-back constante (R 3.16 b) / Llevamos muy poco tiempo y necesitamos mucho rodaje / necesitamos también mucho contacto con otros profesionales</p>

			<p>porque entiendo que a veces estamos trabajando muy solos / creo que trabajar con otras personas te enriquece / que el futuro va un poco por la línea de la colaboración para avanzar y la independencia de las anteriores corrientes. (R 1.17) Estoy trabajando sobre todo en la formación musical del profesorado de Educación Primaria / En las bases de datos pueden poner líneas de investigación, las que quieran poner, pero la real, la que estoy trabajando es esa (R 1.16)</p> <p>Los compañeros: bueno, la música que bonita - ¿das música? - que bien te lo pasas - ¿los pones a bailar? - claro así van tan contentos a tu clase. Yo creo que no hay una percepción del valor real que hay en la educación (musical). El compañero te ve como una maría, como un profesor un poco de segunda; no te valora realmente (R 1.12)</p>
<p>Concepciones sobre la música y la educación musical</p>	<p>La música como manifestación cultural</p>	<p>Expresión artística</p>	<p>Pero me gusta esa en la que la música se vive, hace feliz al otro(R1.8)//experimentar la música desde el placer, desde la alegría, desde la emoción (R 2.2) //El ritmo, la melodía, la armonía. Los contenidos son todo un bloque. Es como el lenguaje: cuando hablas no separas las emociones: en la música no puedes separar el ritmo de la melodía o de la armonía, es que está todo unido (R2.7)</p>
		<p>Función social</p>	<p>Entonces también desde el ámbito familiar pues tampoco se valora, salvo excepciones.(R3.18)// Le dan mucha importancia a las artísticas, sí, pero aquí en España...A la hora de conseguir un trabajo, en Europa si ven</p>



			<p>e tu currículo que has sido estudiante de música, se presupone que has tenido una capacidad de disciplina, de trabajo fuerte, y eso se valora. Sin embargo aquí paradójicamente no se le da importancia y eso se refleja también en los padres.</p>
	<p>La música como materia de estudio</p>	<p>Educación musical no universitaria</p>	<p>A mí me parece que es importantísimo para el desarrollo psicológico, formativo, humano del niño(R2.11)// ha sido y es una herramienta potentísima en el desarrollo personal del niño, no tanto como un instrumento para enseñarle música, que para mí no tiene valor; para mí lo importante no es la música sino lo que a través de ella puedes conseguir (R 2.1)// vivir la música en el aula es una experiencia única para un niño, es un enriquecimiento que no lo aportan otras materias. Pienso que el niño pueda ser mejor ser humano, es el argumento que te puedo dar (R2.11.a)//</p> <p>(<i>Profesorado</i>)depende de cada profesional, de cada aula, de la idea que tenga cada profesor; si para el profesor lo importante es la asignatura de Música como asignatura o lo que puedes dar, a través de la música a los niños (R2.1)// El profesor, por mi experiencia, se guía por los libros de texto: libro de música de tercero, libro de música de segundo, libro de música de primero...entonces va siguiendo los libros y es muy cómodo, claro (R 2.4.a)// Hay niños que lloran, que terminan odiando la música, y de eso el principal responsable es el docente/ A esa persona habría que retirarla porque hace un flaco favor al niño y también perjudica a la música. De</p>

		<p>esos hay muchos, por desgracia.  (R2.1)// Ha sido mucha carga de música, pero...el resultado es que el profesor va y se agarra al libro  (R2.10)// También tengo que decir que dar clases de música en Primaria es duro, es muy cansado si lo vas a hacer bien, porque el niño llega como fuera de lugar; a jugar...lo apropia como un espacio de...En otras materias está pegado al pupitre// Sé de profesores que el primero y el segundo año van a comerse el centro y luego dicen...uy... con calma, que esto tiene mucho desgaste (R2.11.b)//  <i>(Objetivos)</i> El primer objetivo es que disfruten de la música en el aula. Ese es para mí el primer objetivo. Si el niño está disfrutando y si está feliz, está aprendiendo. Todo lo demás viene por añadidura: vamos a tocar esto bien ¿para qué? Para sentirme bien, para ser feliz, para gozar tocando (R2.6)//</p> <p><i>(Contenidos)</i> Mi experiencia de lo que trabajan los maestros es que el 90 % se guían por los libros de texto, y el peso que ganan éstos se basa en la lectoescritura, la historia de la música, el conocimiento de los instrumentos orquestales y alguna cancioncita...rara vez se pide respuesta física, o se pone al niño a interactuar realmente; es mucho de pizarra, pentagrama, tocar la flauta... y a mí me parece que eso no sirve para musicalizar al niño realmente, entonces pienso que habría que revisarlos realmente (R2.4)// ¿qué es un intervalo?: el niño no lo ve; ¿qué es una segunda, mayor o una segunda menor?, tampoco lo ve, no lo</p>
--	--	--

		<p>comprende. Hay conceptos que son tan abstractos, porque la música es abstracta, y no es capaz de verlo por su desarrollo intelectual. Se le hace un mundo, entonces esos contenidos teóricos habría que obviarlos absolutamente (R2.5)// Para mí lo que hay que desarrollar es el oído. La lectoescritura está bien como una herramienta para... pero el peso, para mí no está ahí (R2.3)// Cuando aprendes a hablar no aprendes la gramática primero(R 2.7)// Sí, los contenidos, porque una cosa es lo que está escrito, lo que tienes que llevar a cabo y otra es lo que realmente se imparte en la escuela (R2.4.a//</p> <p><i>(Nuevas tecnologías)</i> Yo creo que son fantásticas, creo que están bien. Para mí hay un pero, depende de si el profesor las usa en conjunto o si el niño las utiliza en plan individual. Creo que el poco tiempo que hay de música en los centros, si el alumno se aparta de la posibilidad del trabajo en grupo y lo pones frente al ordenador, pierdes esa oportunidad que da la música de socializar (R2.8)//</p> <p><i>(Interdisciplinarietà)</i> Yo pienso que eso es una idea extraordinaria, pero yo creo que en general no se hacen. Hombre, por ejemplo; sí que puede el profesor de inglés ponerles unas canciones, pero no hay realmente un trabajo con objetivos comunes; cada profesor trabaja su área con su parcela y no hay una conexión (R2.9.a)//</p> <p><i>(Evaluación)</i> si piensas que lo importante es la música como asignatura, pues su evaluación será de una manera, su forma de darla será</p>
--	--	---

			<p>otra, ahora si lo que quieres es dar a través de la música, pues la evaluación y los controles van a ser otros; probablemente no evaluarás a los niños tocando la flauta, serás mucho más tolerante, serás mucho más aglutinador, no serás tan diferenciador marcando: tú cantas - tú no cantas, tu tocas - tú no sabes tocar (R 2.1)// También es que es muy fácil para ellos, es muy cómodo. ¿Quién no se sabe el <i>mi</i> y el <i>sol</i>? A ver, tócalo en la flauta, vale aprobado R2.1).</p>
		<p>La música en Grado en Educación Primaria</p>	<p>(<i>Conocimientos previos</i>) No conoce la lectoescritura, desconoce los elementos de la música (R3.1)// No tienen, nada más que sus propios gustos que normalmente están más abocados al pop, a la música que él conoce y que él vive/ Incluso personas, que pueden ser un 1%, tienen estudios de conservatorio, que hizo segundo o tercero de grado elemental, tampoco (R3.1.a)// tiene conocimientos musicales por lo que le ha dado la vida, de contacto con la música (R3.1)// Yo creo que ahora están mejor formados y vienen con un interés mayor por ejercer (la mayoría)... no digo más inteligentes, pero creo que el mundo de las nuevas tecnologías le ha abierto muchísimo la mente (R1.11)// Los jóvenes son alucinantes, están “super-preparados”... No tiene nada que ver que ver el alumno de hace 23 años con el alumno de ahora (R1.11)// cada uno con unas características e intereses distintos: unos vienen por obtener el título, otros por vocación, otros a ver si consiguen una titulación para entrar en correos (R1.15)//</p>

		<p>(<i>Planes de estudios</i>) en el fondo siguen siendo los mismos, sigue siendo el mismo planteamiento bastante pobre (R1.11)// Creo que es erróneo decir que se ha suprimido, es que fue un plan de estudios y ahora es otro. Antes hablábamos de Diplomatura y ahora de Grado (R4.3)/</p> <p>También tienes un itinerario de idiomas o de Educación Física. Tampoco hay que ponerse “victimista” en ese sentido porque no están desaparecidas, por lo tanto la ley recoge la importancia de la música, al abrir esta especialidad y al abrir la posibilidad de que puedas presentarte a las oposiciones (R4.3)// Es que se echaban las manos a la cabeza - por favor ¿cómo van a eliminar la especialidad? ¡Tanto que nos ha costado! - Pero es que no ha funcionado, pero ¿a quién se lo dices?(R4.1)// ha desaparecido la especialidad, pero es que no ha desaparecido del todo, está el itinerario de Música (R4.2)// Ahora, el que va a dar clases de música va a tener su oposición de Música. Ahora el que vaya a dar clases de música tiene su oposición(R4.2)// Creo que vamos a mejor, lo que pasa que con mucha lentitud. Tendrán que pasar generaciones y generaciones. Los cambios en Educación no son tan rápidos como nos parece. Está clara la importancia de la música pero los cambios van a ser lentos/</p> <p>(<i>Objetivos</i>)Mi gran objetivo es que descubran el gran potencial de la música (R4.4)/ No intento que sean especialistas porque es imposible por el tiempo (R3.4)// No pretendo que</p>
--	--	--

			<p>toquen instrumentos ni pretendo que canten entonadamente todo, sino que sea vivencial; que pasen por esa experiencia.(R3.13)//Todos los objetivos que están marcados en el plan de estudios del maestro a nivel musical son inabordables. Es muy difícil, por no decir imposible que vaya a poder...(R3.16)//</p> <p><i>(Contenidos)</i> Organizo mis contenidos siempre como una doble vía: ver los contenidos que se tienen que dar en el currículo y paralelo a esto es la musicalización de ellos (R3.5)// Son actividades prácticas que se mueven siempre dentro de los bloques de contenidos de Primaria: expresión, percepción y lo que es el bloque de lenguaje musical, audición, canto/El apartado de Historia no me suele dar tiempo así como el de la Nuevas Tecnologías (R3.6)//</p> <p><i>(Metodología)</i> El trabajo con la voz no debería faltar jamás, tocar también es importantísimo y el movimiento. Esos tres pilares no deberían faltar(R3.8)// entiendo que el alumno debe primero saber qué es la música; cuáles son sus elementos, cuáles son sus ingredientes (R3.5)// tienes que darle una idea de lo que es la música en el currículo de Primaria (R1.13)// Esta doble vía va desde el primer día hasta el último. Mis clases son ejemplos de cómo se debería hacer la música en Primaria, pero a la vez se están musicalizando ellos también (R3.5)// Hacemos siempre práctica y después la teorización (R3.6)//</p> <p><i>(Nuevas tecnologías)</i> A mí me gustaría (R3.7.a)/ No me da tiempo,</p>
--	--	--	--

			<p>imposible. Me gustaría porque ahí también hay un gran potencial; y aparte no tengo equipos. El otro día me compraron un teclado, pero que hago con 80 alumnos y un teclado conectado a un ordenador. Igual en una optativa (R3.7)//</p> <p><i>(Interdisciplinarietà)</i> No hay interrelación (R3.9)// Sería muy deseable, pero no se realizan (R3.10)// Tuve algunas cositas pequeñas con el área de Plástica, pero muy puntuales. Porque, ya te digo, la estructura que tiene en sí el plan de estudios no te deja conectar, no te permite eso. En los anteriores planes de estudios ya hemos hecho algo con los de Plástica pero ahora no (R3.11)// Ejemplo; tenemos el área de Expresión Musical junto a Didáctica de la Expresión Plástica y de la Expresión Corporal, sin embargo, pues hay poca conexión, o podríamos decir que no la hay (R2.9.a)// Se pide, lo mismo que se pide que se interrelacionen, pero no se enseña cómo, entonces es difícil que lo puedan hacer, ni tan siquiera nosotros somos capaces de hacerlo (R2.9.b)//</p> <p><i>(Evaluación)</i> Si mi clase es práctica, vivencial, y que intenta en la medida de lo posible profesionalizar, también intento que la evaluación tenga ese corte; que la evaluación ayude a profesionalizarse En casi todas las evaluaciones ellos toman el papel de profesor y enseñan al resto de sus compañeros. Esa es la evaluación; con trabajos prácticos (R3.12)//</p> <p><i>(Resultados)</i> Es imposible desarrollar habilidades o destrezas. Es imposible</p>
--	--	--	---

		<p>que puedan usar la música con 6 créditos (R3.14)// Por mucho que me guste que sepan música, no saben. Es imposible que puedan sentirse mínimamente seguros para poder usarla (la música), no enseñarla, sino usarla. Un alumno que no haya pasado por el conservatorio no es capaz de usarla / Muchos tienen miedo de usar la música en el aula porque dicen “yo no sé”, “es que me da miedo cantar”, “es que me da mucha vergüenza” (R 1.16)// el profesorado de Primaria sale con seis créditos de música frente a los doscientos y pico que tiene la carrera, y el profesorado tiende a repetir los patrones en los que ha sido formado: si te han enseñado a pelar una naranja de una manera, pues tú la vas a pelar y a enseñar a pelarla de la misma manera (R2.11)// : el profesorado de Primaria sale con seis créditos de música frente a los doscientos y pico que tiene la carrera, y el profesorado tiende a repetir los patrones en los que ha sido formado: si te han enseñado a pelar una naranja de una manera, pues tú la vas a pelar y a enseñar a pelarla de la misma manera (R2.11.a)// El alumno va a formarse en Lenguas Extranjeras, va a formarse como profesor en Educación Especial, es decir no tiene la intención de dar Música en los centros (R3.1)// ¿Cómo puedo sacar el máximo partido de ellos sin saber música? ¿Cómo puedo darles yo lo más básico, pero sin saber música para que ellos vayan a un aula y no digan ¡ay mi madre, por Dios!, y ahora ¿por dónde empiezo? Es lo que más me preocupa y en lo que me gusta trabajar; poder encontrar esos caminos; dar esa base</p>
--	--	---



			mínima para que ellos salgan pues con unas ideas claras de lo más básico” (R1.16)
--	--	--	---

## Caso 2.

Dimensiones	Áreas	Categorías	
Trayectoria musical-docente	Experiencias formativas	Influencias	...desde muy pequeña escuchaba música. En casa nos ponían unos cuentos musicales de los cuales Tubby the Tuba era mi favorito. Los fines de semana escuchábamos música, mis padres tenían una colección de vinilos y se escuchaba música (R 1.1)// Recuerdo que mi madre en las navidades siempre tocaba al piano villancicos para que cantáramos...de pequeños mis padres estudiaron piano. Mi padre, de joven, iba a conciertos y a la ópera /Mi madre, de chica, bailaba danza escocesa con un grupo... en familia practicábamos algunas danzas escocesas. Mi madre nos enseñaba... en un par de ocasiones fui a un Caledonian que son reuniones para bailar esas danzas (R 1.2)//
		Motivaciones	A mi casa venía una profesora de piano a darnos clase a mis hermanos y a mí, desde muy chiquita, después mis hermanas entraron en un conservatorio y, naturalmente, yo seguí sus pasos (R 1.4)/ Formé parte de una orquesta juvenil y tocaba en grupos de música de cámara. Un año toqué en una banda” (R 1. 6).
		Expectativas	Estudié toda la carrera en Argentina, era muy diferente al Plan 66 de aquí

			<p>(R 1.7)// Dos años de iniciación musical, tres de ciclo básico, cuatro de grado medio y dos de superior. Eran 11 años y no 8 como aquí... (R 1.7)/iba a clases particulares con el profesor de la Orquesta del Teatro Colón” (R 1.7)// Nosotros teníamos más materias de Didáctica General, Psicología, Pedagogía” (R.1.7) /...al cumplir los 18 años compaginé los estudios con un trabajo en una escuela primaria/profesora de música de secundaria y de conservatorio” (R 1.7).</p>
	Experiencias profesionales	Socialización	<p>Resulta que mi marido había aprobado la oposición aquí en Galicia (de Conservatorio) y yo estaba trabajando en Castilla-La Mancha; vimos un anuncio de una plaza... Y aquí estoy, dando clase a futuros maestros... (R 1.8)/ Al principio, muy difícil. Venía de conservatorio de dar clases de flauta travesera. Las clases eran individuales. De un día para otro, tenía que enfrentarme a un grupo numeroso de alumnos / ahora empiezo realmente a sentirme a gusto (R 1.10) /Lo que más me gusta es la distribución horaria. Este curso los tuve una semana, luego se fueron de prácticas y después los tuve 6 semanas seguidas” (R 1.12) /Lo que menos me gusta es tener que luchar contra todos los ‘traumas’ y las ‘cargas’ que llevan los alumnos: “El yo para esto no valgo; no tuve música en el colegio; no sé leer música; soy desafinado” (R 1.12)/ También la diferencia de experiencias y de nivel entre ellos. Para mí eso es muy complicado” (R 1.12)</p>

		Identidad	Es muy complicado. En mi caso, dejé de tocar la flauta a nivel profesional. No pude seguir estudiando al nivel que se requiere. Lamentablemente, dejé de lado la práctica / Un poco para compensarlo, hace unos años atrás comencé con pandereta, luego canto y ahora un poquito de violín. Pero, por supuesto, no a un nivel profesional(R / ...durante el curso también resulta complicado compaginar la docencia y la investigación ¿Cuándo puedes encontrar tiempo para escribir? Para mí, desde luego, es muy difícil (R 1.15)
Concepciones sobre la música y la educación musical	La música como manifestación cultural	Expresión artística	Yo creo que la parte interpretativa (R1.5). Compaginé el conservatorio con las clases particulares durante toda la carrera (en los últimos años cambié de profesor) y, quieras que no, el modelo te va marcando (R 1.7).
		Función social	La música nos rodea y todo el mundo ama algún tipo de expresión musical (R 2.1) También destaco las amistades. En Argentina donde estudié, las clases también se daban los sábados por la mañana y por la tarde. Entonces, nos quedábamos a comer con los compañeros. Son muchos años de cafetería...” (R 1.5) En general, en estos casos, la educación musical junto con otras materias incide en la realidad social” (R 2.9 a).
	La música como materia de estudio	Educación musical no universitaria	Es una oportunidad para ofrecer vivencias musicales a los niños. No todos tendrán la oportunidad de asistir a una banda, asociación, escuela de música o conservatorio. Es una oportunidad fantástica para acercarlos

		<p>al mundo de la música (R 2.1)/</p> <p>creo que es necesario que comprendan cuáles son los elementos de la música, su manejo, la expresión corporal relacionada con la música, la ejecución instrumental, la composición, la apreciación musical (R 2.2)</p> <p><i>(Profesorado)</i> Hay de todo. Pienso que es muy variado... depende del colegio (R 2.10)// Hay maestros maravillosos que están haciendo unas cosas fantásticas en las aulas. Hay otros que sólo hacen el libro, y otros que enfatizan la práctica instrumental por medio de la imitación (R 2.4)// Yo creo que ha sido muy positivo aunque pienso que más importante aún hubiera sido incluir al especialista de educación musical en infantil (R.2.10)</p> <p><i>(Objetivos)</i> Yo creo que los que se proponen en el decreto, son adecuados. Es decir, desarrollar la sensibilidad y la creatividad artística, explorar las diferentes posibilidades sonoras y del movimiento y su expresividad/ conocer y desarrollar la apreciación de diferentes manifestaciones artísticas al mismo tiempo que tener una oportunidad de participar en ellas (R 2.6)</p> <p><i>(Contenidos)</i> Para el primer ciclo, vivencias y experiencias prácticas. A partir del segundo ciclo, buscar el equilibrio entre el movimiento y la danza, la interpretación vocal e instrumental y su escritura, y la apreciación musical (R 2.7) Ya, desde infantil, hay una preocupación para que aprendan las negras y las corcheas</p>
--	--	--

		<p>y el nombre de las notas, y cuando llegan a sexto curso (de Primaria) siguen con las negras y las corcheas / durante el primer ciclo de primaria es más importante ofrecerles vivencias y experiencias musicales prácticas y no es necesario trabajar la lectura-escritura musical convencional... (R 2.3) //A veces suelen escribir debajo el nombre de cada nota” (R 2.5)</p> <p><i>(Nuevas tecnologías)</i> Tiene aspectos positivos / Señalando las posibilidades creativas que brindan algunas aplicaciones, hace referencia a aquellas que permiten manipular el sonido sin exigir un gran conocimiento de las técnicas compositivas: Garage Band permite que niños de 10 años compongan música y escuchen lo que componen. Ellos mismos se graban cuando cantan y distorsionan su voz, le ponen efectos especiales/Cuando estuve en Sheffield por un Erasmus, tuve oportunidad de asistir a las clases de niños de entre 12 y 16 años. Estaban componiendo, con Sibelius, música minimalista, un cuarteto de cuerdas, un dúo... según la profesora, estos conceptos ya los trabajaban en Primaria (R 2.9).</p> <p><i>(Interdisciplinarietà)</i> En mi opinión, ese enfoque se da rara vez en la realidad. Cuando asisto a las prácticas he visto que se está dando una hora de música y una hora de plástica / hay experiencias concretas que se hacen en este campo, con mucho esfuerzo del profesorado / Suelen compartirse en los congresos. En general, en estos casos, la educación musical junto con otras materias incide en la realidad</p>
--	--	---

			social (R. 2.9 a)
		La música en Grado en Educación Primaria	<p>(<i>Conocimientos previos</i>) Las experiencias y lo que han trabajado es muy diferente. Hay quienes nunca bailaron una danza-baile... la mayoría no sabe bailar una muñeira ni tocar los ritmos propios de esta comunidad; muchos nunca tocaron instrumentos de placas, otros no son capaces de distinguir los diferentes instrumentos en una audición, ni mucho menos las características de una obra musical; otros no saben leer ni entonar/si tuviera que concretar, diría que más bien bajo (R 3.1). Aunque reconoce todo lo contrario en un determinado sector: hay quienes tuvieron una enseñanza maravillosa... (R 3.1)</p> <p>(<i>Planes de estudio</i>) No me parece nada acertado. Creo que es un error (R 4.1)// diría que la extinción de la Especialidad de Maestro en Educación Musical (R 1.11)// Principalmente que la formación que se recibe en la mención, no es suficiente. Son muchísimas horas menos comparadas con la especialidad. Pero creo que ahora lo que va a suceder es que los alumnos de la mención serán únicamente alumnos que cursan o han cursado conservatorio. Es decir, se limita (R 4.2) // ...justamente, somos nosotros los profesores de la materia obligatoria de música del grado los que tenemos que hacer ver al alumnado la importancia de la música más allá de que la imparta un especialista No sabemos en qué va a acabar todo esto (R 4.3)// Creo que sería incluir en el plan de estudios del</p>

		<p>grado, las materias de la titulación anterior (diplomaturas relacionadas con la educación musical) (3.17).</p> <p><i>(Objetivos)</i> Lo principal para mi es ofrecerles experiencias prácticas relacionadas con el movimiento, la interpretación vocal e instrumental... que tomen conciencia de la importancia del cuidado de la voz como futuros docentes (R 3.4)// ofrecer un espacio para vivenciar la música, hacer música” (R 3.6)</p> <p><i>(Contenidos)</i> el cuidado de la voz, respiración, relajación, el cancionero, algunos aspectos de lenguaje musical (cómo dirigir, marcar los compases, etc.) (R 3.5 a) //primer bloque para movimiento, danza, juegos musicales... la segunda parte (es) para la práctica instrumental/primer bloque para movimiento, danza, juegos musicales/ la segunda parte (es) para la práctica instrumental / seguimos con los bloques anteriores pero añadiendo la composición, también armonizamos una canción y fueron ellos los que tuvieron que hacer el arreglo para instrumentos Orff /</p> <p>las diferentes propuestas de educación musical; los elementos de la música; la audición activa; el valor formativo y los principios básicos de la educación musical (incluidas algunas investigaciones relevantes) (R 3.5.a)</p> <p><i>(Metodología)</i> Tenemos ocho semanas: la última de enero y la primera de febrero, luego se van de prácticas y regresan en Abril. En Abril-Mayo tenemos 6 semanas, aunque interrumpidas por semana</p>
--	--	--

			<p>santa. Cada semana tiene dos clases expositivas de una hora y media cada una y dos interactivas, también de una hora y media/El grupo de la mañana trabaja conmigo y el de la tarde con el profesor M. M. (R 3.5) //¿Por qué hacemos esto? Porque él es experto en temas relacionados con la voz. Es cantante y director de coro (R 3.5.a)// En las sesiones interactivas de una hora y media cada una, divido la clase en dos bloques durante las dos primeras semanas: primer bloque para movimiento, danza, juegos musicales (canciones con vasos, ejercicios rítmicos con escobas, percusión corporal, etc.) y terminamos con algunos ejercicios vocales y una canción / leemos las partituras, repasamos algunos conceptos relacionados con la partitura; significado de D.C., armadura, etc., o ritmos como la síncopa, anacrusa... que aparezcan en las canciones. Practicamos con la flauta y las placas, etc. /Después de las prácticas (dos meses, creo que dos meses es tiempo suficiente para estudiar las partituras), seguimos con los bloques anteriores pero añadiendo la composición. En el curso 2012/13 fueron los alumnos los que programaban el primer bloque y presentaban sus trabajos grupales trabajando con sus compañeros (danzas del mundo, ejercicios rítmicos, el teatro musical, hip hop, karaokes, musicogramas, etc...)</p> <p>/Distribuimos los días de las exposiciones. Cada grupo eligió un tema y disponía de 30-40 minutos Después seguíamos con la práctica instrumental/ Intentamos componer pero sólo fue una iniciación. También</p>
--	--	--	--



		<p>armonizamos una canción y fueron ellos los que tuvieron que hacer el arreglo para instrumentos Orff /Vimos las diferentes propuestas de educación musical (aprovechando para repasar lenguaje musical), los elementos de la música, la audición activa, el valor formativo y los principios básicos de la educación musical (incluidas algunas investigaciones relevantes) (R 3.5 b).</p> <p><i>(Nuevas tecnologías)</i> Son útiles. Para esta materia utilicé un blog: <i>As canciones e danzas da nosa terra</i>. Fue un blog que creamos para un curso de formación del profesorado pero que me sirvió a mí para incluir allí las canciones que trabajamos en el aula de primaria; así los alumnos pueden tocar a la vez a la velocidad que les va bien; así pueden ensayar de forma individual/También tenemos un foro abierto en el aula virtual donde ellos van poniendo enlaces muy interesantes relacionados con la educación musical / algunos programas como <i>Musescore</i>, <i>Audacity</i>, <i>vanBasco</i> (R 3.5 b)</p> <p><i>(Interdisciplinariedad)</i> Es un punto sobre el que deberíamos reflexionar más, o al menos, yo. Está muy clara con relación a las materias de la mención en educación musical pero con respecto al resto de materias, te voy a ser muy sincera, no sé (R 3.9) //Por supuesto, muy interesantes (R 3.10)// Yo tuve el privilegio de participar en una materia compartida con otras dos profesoras del área de plástica. No era una experiencia entre materias diferentes. Aprendí mucho; lo valoro muy positivamente, pero</p>
--	--	---

			<p>entendiendo que no siempre es fácil (R 3.11)</p> <p><i>(Evaluación)</i> Para este curso 2013/14 tenemos tres apartados: 10% asistencia. Tomamos lista en las interactivas y apuntamos quiénes destacan o colaboran en algo especial /al comienzo de la clase tienen entre 10 y 15 minutos para hacer un comentario sobre alguna lectura/síntesis de lo visto en la clase anterior. Lo hacen por grupos por escrito, así queda constancia de quién ha venido / lectura rítmica, canto y práctica instrumental / pienso que la auto-evaluación es una parte fundamental: siempre son muy justos y muy auto-exigentes” (R 3.12)</p> <p><i>(Resultados)</i> Estoy muy contenta. Han trabajado muchísimo y se nota. Hay personas que son más receptivas que otras y se dan cuenta de pequeños detalles en el desarrollo de la materia que valoran especialmente (R 3.13) //como docentes, sí; como especialistas en educación musical, no (R 3.14)// Creo que falta más tiempo para las materias de la mención, para preparar a todos esos alumnos que les interesa la docencia como maestro/a de música” (R 3.15) /Para mí lo más importante es cuando al final del curso me vienen a decir que se apuntaron a clases de pandereta, o que alguien volvió a tocar la gaita después de mucho tiempo. Para mí eso es lo más importante. Las relaciones que se mantienen con la música” (R 3.6)</p>
--	--	--	--