

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA

ANALYSIS OF THE PERCEPTION OF FAMILIES ON MUSICAL EDUCATION AT SCHOOL

Rocío CHAO-FERNANDEZ
María Cristina PÉREZ CREGO
Aurelio CHAO-FERNÁNDEZ*
Universidad de A Coruña

Resumen

Incluida en el sistema educativo español desde 1990 con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE), la música es una de las materias menos valoradas en nuestro país, y ello a pesar de los innumerables beneficios que aporta a la formación integral de la persona. El objetivo de esta investigación consiste en averiguar la percepción que los padres de alumnado escolarizado en Educación Primaria tienen sobre su inclusión en la escuela. Los resultados muestran que a pesar de que la música se encuentra en el día a día del alumnado, la educación musical no es considerada prioritaria por sus progenitores, quizás porque se asocia con cuestiones técnicas y aptitudes tradicionalmente asociadas al virtuosismo. Finalmente se concluye que existe un desconocimiento importante sobre las posibilidades que la educación musical puede ofrecer al discente.

Palabras clave: Educación Primaria; música; familia.

Abstract

Included in the Spanish education system since 1990 as part of the Organic Law of General Planning of the Educational System (LOGSE), Music is one of the least valued school subjects in our country, despite the innumerable benefits it provides to the integral formation of people. The objective of this research is to find out the perception that parents of students enrolled in Primary Education have about the inclusion of this subject in school. The results show that although music is part of the students' everyday life, Music education is not considered a priority by their parents, perhaps because it is associated with technical issues and skills traditionally associated with virtuosity. Finally, we conclude that there is an important lack of knowledge about the possibilities that music education can offer to the students.

Key Words: Primary Education; Music; Family.

1. ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA ACTITUD ANTE LA EDUCACIÓN MUSICAL

La música está presente en la vida diaria de las personas, en todas las culturas y en los períodos históricos conocidos (Martínez y Naranjo, 2004), lo que permite afirmar que la *musicalidad* es una característica de los seres humanos. En la sociedad actual es fácil observar que los productos audiovisuales, relacionados generalmente con la radio y la televisión, generan gran cantidad de capital, y la música es uno de los mayores reclamos y un importante elemento de captación de consumidores culturales. La cultura, con el mercado detrás, marca tendencias que difícilmente son eludibles.

Sin embargo, a pesar de lo anteriormente expuesto, hallamos que la educación musical, y artística en general, no tiene mucha consideración a nivel escolar (Bowman, 2009; Martínez y Naranjo, 2004; Prieto y Ballester, 2010; Regelski, 2009; Touriñán y Longueira, 2010). Sí tiene valor cuando se trata de una actividad personal ajena a la escuela, como afición o como profesión, pero no se contempla debidamente su carácter educativo y el modo en que puede enriquecer al alumnado. Y todo ello a pesar de que son muchos los pedagogos que, con sus aportaciones, hacen cada vez más difícil ignorar y cuestionar la presencia de la música en la educación obligatoria (Cremades, et. al, 2017; Cuevas, 2015; Espiñeira, Chao-Fernández y Calviño, 2019; Hemsy, 2002).

1.1. La valoración social de la educación musical

Regelski (2009) considera que el valor que la sociedad da a las asignaturas reside en su concepción pragmática: para que una asignatura sea valorada tiene que “marcar una diferencia” en la vida del alumnado. Así, la educación musical se encuentra en una situación de marginación que el autor relaciona con una crisis de legitimación. La sociedad no percibe o no valora el beneficio de la educación musical, aun siendo muchos los beneficios reconocidos, posiblemente a causa de que sus experiencias con respecto a ella no hayan sido fructíferas, por lo que el profesorado se ve incapaz de “marcar una diferencia” que cambie esta percepción de la educación musical. Por tanto el profesorado de música tiende a adoptar una actitud defensiva hacia esta situación, intentando convencer de que su disciplina merece un hueco en el currículo escolar. Por su parte, Bowman (2009) estima que esta defensa se protege a veces de las críticas tanto destructivas como constructivas, derivando en falta de autocrítica, dificultando una renovación de las prácticas docentes.

Uno de los problemas que Regelski (2009) observa a la hora de legitimar la educación musical es que, cuando nos centramos en que la música brinda experiencias estéticas, se hace evidente que ésta es difícil de medir o cuantificar. Al producirse en el cerebro, no se puede apreciar en qué grado se ha producido, por lo que se hace difícil garantizar el aprendizaje. Como señalamos anteriormente, los productos del aprendizaje en el contexto en el que nos encontramos deben ser visibles y medibles para ser bien valorados. Según el autor, algunos profesionales argumentan que el fruto del aprendizaje se conocerá en un futuro incierto y de una manera igualmente incierta, lo que no constituye una defensa de la música convincente según los parámetros mercantiles marcados por estándares.

Por otro lado, la metodología también juega un papel importante. La tendencia a utilizar el modelo AME, o “apreciar la música como un entendido” (Regelski, 2009: 31), prescribe una instrucción que presenta elementos como la historia o la teoría con el fin de

comprender mejor la música y, por consiguiente, *apreciarla y contemplarla*. Sin embargo, considera que los estudiantes saben cuándo sus experiencias constituyen un aprendizaje útil. La educación basada en el modelo AME no resulta significativa para el alumnado, ya sea aplicada a la enseñanza de la música clásica, como ha sido tradicionalmente, a géneros populares tales como el rock, el reggae o el rap o a la música tradicional que cada cultura posee. Esta concepción, que afirma que saber más sobre la música ayuda a apreciarla, es contraria a la experiencia musical que tienen los alumnos fuera de la escuela, y, para el autor, esta experiencia no es menos valiosa que el modelo AME. Como consecuencia, el modelo de música en la escuela se sitúa lejos del modelo musical exterior a ella y significativo para el alumnado.

Otro de los problemas que señala el autor, y en relación a lo anterior, es que la concepción académica de las asignaturas hace un flaco favor a aquellos ámbitos que son significativos fuera de la escuela, tales como la música o la educación sexual, sobre todo a medida que el alumnado se va acercando a la adolescencia. En contraposición con esto, hay tendencias en las que el profesorado va más allá del modelo AME aplicado a la música popular, y pasan a crear pequeños grupos o bandas de música para interpretarla. Para el alumnado, esta práctica es más agradecida que la anterior, pero tampoco garantiza un nivel de participación totalmente deseable, ya que esta metodología implica que se invierta mucho tiempo en el estudio de las piezas o en mejorar la práctica con el fin de alcanzar una competencia adecuada a la hora de la interpretación de una o más obras, pero sin garantizar que ese esfuerzo invertido en adquirir determinadas habilidades concretas sea útil para fuera de la escuela.

Finalmente, Regelski considera que la forma de “marcar una diferencia” es enseñar música como praxis y para la praxis, teniendo que enfocarse desde el *hacerla* y no desde estudiar *sobre* ella, tal y como se ha basado el enfoque de enseñar la música para su contemplación. Para ello, ve conveniente educar para el “amateurismo” (2009: 41), en contra de la concepción de que la máxima y más bella expresión de la música la puede ejecutar únicamente un virtuoso. En los países a los que se refiere el autor, el problema estriba en que el profesorado de música es profesional, con un vasto conocimiento de la tradición de la música clásica, pero sin las suficientes armas pedagógicas para enfrentarse a la educación musical general de alumnado no virtuoso.

Por su parte, en España Giráldez (2007) señala que, desde la implantación de la asignatura de música en el currículo educativo, las producciones musicales se han limitado a interpretar piezas, cosa que no ocurre con otras asignaturas, como lengua, donde la creación es imprescindible y no es necesario adquirir muchos conocimientos para hacerlo.

1.2. El reflejo de la sociedad en la música

Señalan Martínez y Naranjo (2004) que “la música es como es en un determinado momento, porque así la han configurado la sociedad, la política, el arte, la literatura” (12). La Historia es un entramado de hechos, ideas, vivencias y circunstancias que determinan todos los fenómenos que se dan en cada contexto, ya sean sociales, políticos o artísticos. En consecuencia, la música tiene un sinnúmero de modos de manifestarse (popular, culta, de consumo...). También apuntan los autores que “la música es un fenómeno sociológico, en cuanto que influye en los comportamientos y estados de ánimo con una evidente repercusión social” (15).

Por su parte, Bernabé (2012) afirma que la música es un medio de expresión de ideas, emociones y vivencias de una sociedad, de tal forma que la representa. Como tal, la música no es ajena a los fenómenos sociales. De hecho, se reflejan en ella valores,

prejuicios o roles que no siempre son deseables. Como señalábamos anteriormente, parte de la música se supedita a los mercados, que buscan lucrar sin importar demasiado las consecuencias; aunque las últimas tendencias abogan por aproximarse a la igualdad, que, desgraciadamente, en el contexto mercantil se intuye como un maquillaje para adaptarse a las demandas y exigencias de los nuevos tiempos, en lugar de contribuir a la lucha contra la desigualdad (de género, de etnia, de sexualidad, de clase...).

Siendo la música un medio de expresión, se hace necesario educar para revertir esta situación. Martínez y Naranjo (2004) afirman que el proceso educativo tiene que enfocar la enseñanza musical en los valores que la Historia nos han legado como positivos, no solo para apreciar aquellos rasgos culturales que enriquecen nuestro conocimiento, sino para aprender a ser mejores ciudadanos.

1.3. La formación de los docentes en Galicia

Si anteriormente hablábamos de la escasa formación pedagógica de los docentes de música en otros países, en cuanto al profesorado gallego podemos hablar de la existencia de carencias generales.

La educación musical en España fue incluida en la Ley de Educación Primaria de 1945, en el área de conocimientos complementarios (Ley del 17 julio de 1945 sobre Educación Primaria), y en la Ley General de Educación de 1970 (Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*), pero fue a partir de la LOGSE, en el 90, cuando empezó a impartirse por parte de profesorado especializado (Tourrián y Longueira, 2010). Con la LOGSE, la organización docente se vio afectada en tanto que, al suprimir los cursos séptimo y octavo de EGB, muchas plazas quedaron también suprimidas, y, además, hizo falta establecer cursos de postgrado para facilitar la especialización docente (Chao, Mato y López, 2015), facilitando, a su vez, que profesorado antes especializado en áreas distintas a la música, consiguiesen plaza para impartirla con la única formación que ofrecían dichos cursos. Como resultado, el profesorado actual de educación musical es, en buena parte y hasta cierto punto, incapaz de desempeñar su labor de forma eficaz, atendiendo al estudio realizado por Chao, Mato y López (2015) en 124 CEIP gallegos sobre la preparación del profesorado especialista. Según este estudio, el 91.13% del profesorado se formó antes del 91, por lo que no estudiaron la especialidad de Educación Musical en magisterio, con lo que tan sólo el 8,87% sí lo hizo. En el estudio se evidencia también que el profesorado demuestra conocer de forma superficial las metodologías que dicen emplear, entre ellas la de Orff, Kodály y Dalcroze –las más utilizadas– al no especificar la finalidad y el modo en que las emplean, ni tampoco en qué medida favorecen al desarrollo del alumnado.

1.4. Formación de los estudiantes de grado, futuros profesores

Las últimas promociones de estudiantes del Grado en Educación Primaria pertenecen, mayoritariamente, a las generaciones educadas por los profesionales objeto de estudio de Chao, Mato y López (2015). Por lo tanto, cabe esperar que su formación musical elemental sea deficiente, o hasta en algún caso, nula. Efectivamente, una prueba de conocimientos básicos realizada a los 115 alumnos de la promoción del 2012-2016 de este grado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, tuvo como resultado una nota media de 3,6 sobre 10.

1.5. Familia y escuela

Tanto la escuela como la familia son dos instituciones con asimetría de poder, cuyas relaciones suponen una cuestión de importancia de cara a la educación del alumnado (Garreta y Llevot, 2007). Fernández-Enguita (2007) señala que esta relación de poder ha cambiado durante el siglo XX, considerando que tradicionalmente la escuela contaba con el apoyo de la familia e, incluso, el profesorado llegaba a sustituir, en ocasiones, los derechos de los padres. Sin embargo, más tarde esto cambió radicalmente: hoy en día la familia no está en el lugar que ocupaba antes. Antes, el profesorado encontraba unos padres con un nivel académico y profesional inferior al suyo, “dispuestos a aceptar su autoridad como legítima e indiscutible” (Fernández-Enguita, 2007: 21); ahora, las familias provienen de variados entornos y niveles académicos iguales o superiores a los de un maestro de primaria, que, en palabras de Enguita, están “dispuestos siempre a conceder un periodo de gracia pero nunca un cheque en blanco al educador” (21).

Es importante tener en cuenta esta relación porque la educación de los niños y niñas está compartida entre el profesorado y las familias, de modo que se hace necesaria la coordinación entre ambas partes (Vila, 1998). Esta coordinación debe materializarse en canales de participación que permitan que los agentes educativos conozcan las actividades y rutinas del alumnado en ambos contextos con el fin de generar una mejora en el desarrollo del aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la familia es el primer contexto educativo, donde se dan las primeras pautas de socialización y donde ocurren también los primeros aprendizajes (Comellas, 2009), consideramos oportunas las observaciones de Vila (1998) cuando afirma que los escolares, al tratar con materiales, actividades y contenidos propios del contexto escolar y generalmente orientadas para el mismo, tienen que buscar sentido a las tareas de la escuela de forma que sean funcionales fuera de ella; mientras que las actividades en el seno familiar cobran sentido automáticamente, configurándose como la base de su desarrollo. Por ello, según Vila el desconocimiento mutuo entre la familia y la escuela conlleva la pérdida del potencial educativo de ambos contextos.

Nos parece de interés la presente investigación sobre las ideas de las familias con respecto a la educación musical de sus hijos, ya que, como señalamos, su conocimiento resulta clave para la mejora de la práctica docente y del aprovechamiento de los recursos de que se dispone en las escuelas.

2. METODOLOGÍA

Mediante esta investigación buscamos explorar las actitudes de las familias de los escolares sobre la inclusión de la educación musical en la escuela. Nos centramos en sus impresiones sobre esta materia y sus expectativas de cara a la formación de sus hijos e hijas. Para ello, hemos elegido como instrumento el cuestionario, ya que ofrece la posibilidad de recabar múltiples resultados de aspectos muy diversos, y además permite establecer uniformidad en las respuestas (Visauta, 1989). Fue sometido a validación por tres doctores especialistas en la materia. El cuestionario contiene preguntas cerradas (excluyentes y no excluyentes), y abiertas, donde las familias puedan reflejar su opinión de forma personal. Las preguntas abiertas ayudan al sujeto a expresarse con su propio vocabulario sin restricción del propio cuestionario, y sirven para explorar aquellos factores que pueden influir en una opinión que nos ayudará a dar respuesta (Visauta, 1989), en nuestro caso, al porqué de la consideración de la educación musical. Por otro lado, las cerradas obligan a los sujetos a tomar parte por una postura u otra, y consideramos oportuno incluirlas para esclarecer ciertas posturas con respecto a esta temática.

Esta investigación se ha llevado a cabo desde un modelo de investigación mixta, ya que es cuantitativo en la forma de tratar los datos, puesto que se cuantifican para realizar su análisis, y es cualitativo porque los datos se interpretan teniendo en cuenta no sólo la estadística, sino analizándolos por categorías siguiendo métodos cualitativos (Ñaupas, 2014).

La población analizada está constituida por las madres y padres de alumnado escolarizado en el curso 2017/2018 en A Coruña. Fueron repartidos 350 cuestionarios en 8 centros públicos de la ciudad, recibiendo una muestra de 140. El proceso de reparto y recogida de los cuestionarios se hizo durante los meses de noviembre y diciembre de 2017.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1 La música como hábito

Cuando hablamos de música no sólo nos referimos a una materia escolar, sino a una forma de arte plenamente extendida en la cultura e incluida en el ocio. Por ello, consideramos oportuno realizar, en primer lugar, una aproximación a la cantidad de tiempo que la muestra dedica a escuchar música en su día a día, resultando que el 72% escucha música normalmente, el 17% sólo a veces y tan sólo el 11% lo hace en raras ocasiones (figura 1).

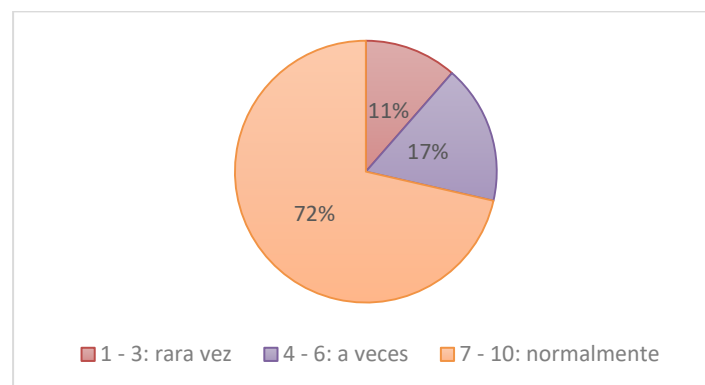


Figura 1: Frecuencia en que se suele escuchar música en el entorno familiar.

En segundo lugar, en cuanto a la preferencia relativa de la música frente a otras formas de ocio, tales como la lectura, televisión y cine, encontramos que la música ocupa el segundo lugar, después de la televisión (figura 2).

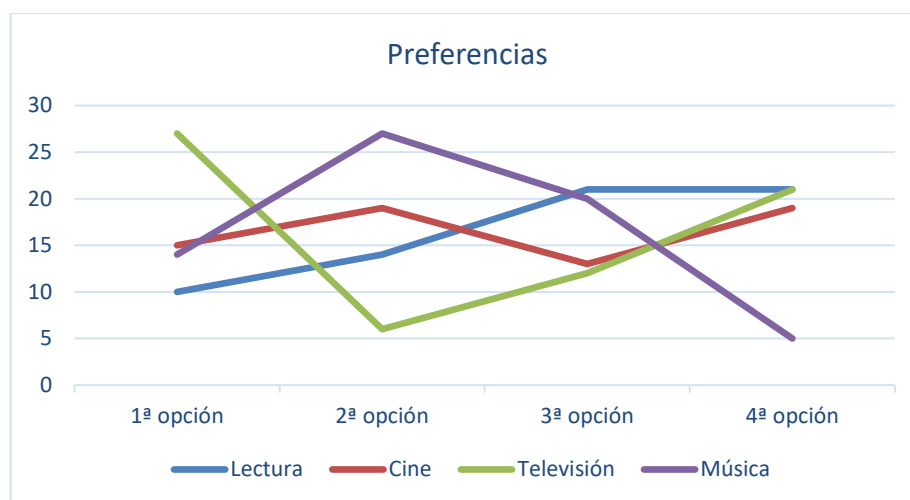


Figura 2: Preferencia por la música como forma de ocio frente a otras opciones.

Para completar la información referida a esta categoría se presentó una pregunta sobre los géneros musicales escuchados, posibilitando ampliar el espectro con la opción “Otros” donde los padres pudieran añadir otras opciones. En la figura 3 se reúne la totalidad de géneros recogidos. Dado que se trataba de una pregunta abierta, donde los padres podían seleccionar más de una opción, los resultados se presentan en valores absolutos. Como vemos, algunos están agrupados por cercanía en características, como “ska ou reggae” o “rock ou metal”.

El género más escuchado es el pop, escogido 50 veces, seguido de la música latina (entendida como géneros populares gestados en el continente latinoamericano en los últimos años), escogida 38 veces, y por la música de cantautor, 27 veces. Los géneros considerados más “cultos”, como el jazz o la música clásica ocupan el quinto y sexto puesto de 11.

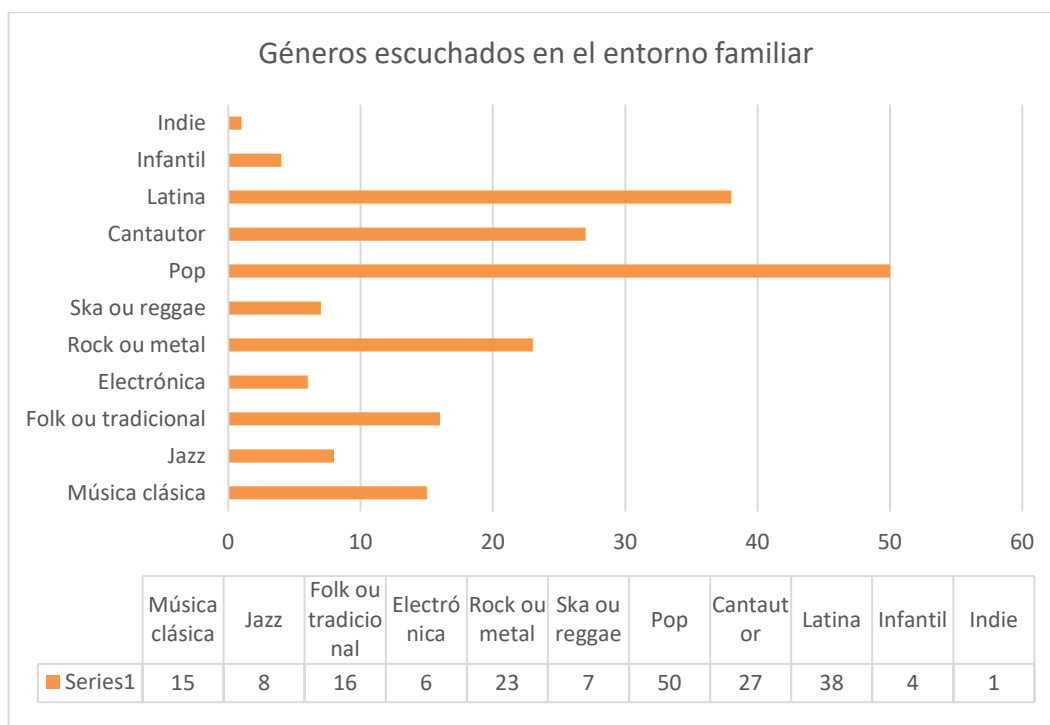


Figura 3: Géneros musicales escuchados en el entorno familiar.

3.2 Consideración de la educación musical

Entrando en las opiniones sobre la música en la escuela, en la figura 4 se aprecia que el 37% de la muestra considera que la educación musical debe ser obligatoria en la escuela y además tener el mismo trato que las demás. En cambio, la mayoría, el 48%, considera que debe ser obligatoria pero con menos importancia que otras asignaturas. Pese a los beneficios demostrados que la formación musical provoca en el individuo, todavía queda una amplia parte de la población (15%) que considera que la educación musical no debería estar presente en la escuela.

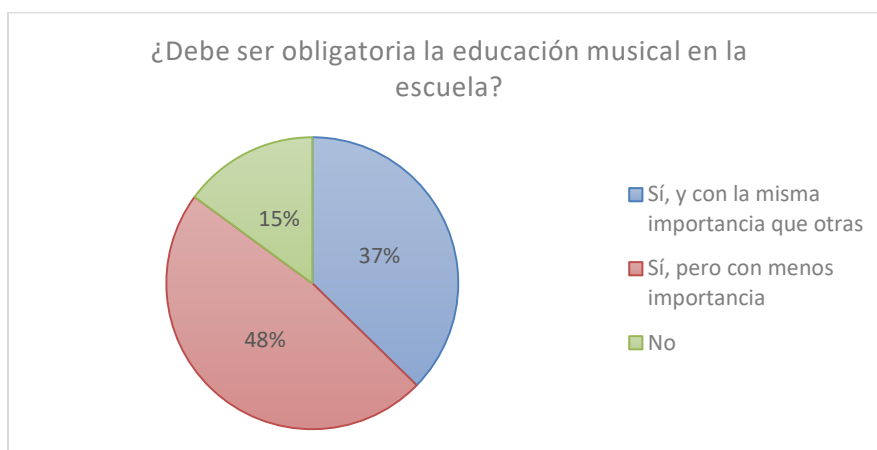


Figura 4: Opinión sobre la obligatoriedad de la música en la escuela.

Dada la importancia de esta pregunta, se permitió a las familias expresar el motivo de su postura en el supuesto de que considerasen que la música no debería ser obligatoria, recabando una serie de opiniones que se muestran a continuación.

La mayoría de las personas que contestaron fundamentan su postura en que simplemente la educación musical no tiene, o no debería tener, tanta importancia como las asignaturas instrumentales tal y como se ve reflejado en las siguientes respuestas; *“Considero que las materias fundamentales son prioritarias”*, *“No, otras asignaturas son más importantes”*, *“Porque en las clases se debe de dar materias instrumentales”*. Se considera que dado la carga docente que el alumnado tiene, *“Ya tienen bastante que estudiar”*, el tiempo de cada discente debe ser aprovechado en materias consideradas más útiles para la formación del mismo *“Hay materias más importantes y necesarias”*. Los informantes le otorgan un valor inferior como materia de estudio, relegándola incluso a una enseñanza externa del ámbito educativo formal *“Que la música la estudien por su cuenta”*. Asumiendo por tanto que la formación musical aunque sí se considera que tiene cierto valor, *“Si tiene importancia, pero no la misma”*, no obtiene la misma consideración educativa ni valoración social como asignatura clave en el aprendizaje, *“Considero que es más importante para el futuro tener conocimiento de matemáticas y lengua”*.

Las materias troncales están mejor consideradas por las familias entrevistadas, *“Lo importante es dominar las materias troncales”*, ya que se asume que con su estudio, el alumnado adquiere aprendizajes de mayor utilidad de cara a la obtención de conocimientos valiosos en la construcción de las bases de una formación educativa más efectiva, *“Porque puedo continuar mi formación aunque no tenga base musical”*, *“No me parece necesario para anteponerlo a otras aprendizajes”*. Para continuar se ha demandado a los participantes que señalen su preferencia ante la formación musical, comparándola con el resto de las materias. En la figura 5 se recoge la jerarquización teniendo en cuenta la preferencia por importancia de la educación musical con respecto a

una de las asignaturas más valorada, las matemáticas, y otra asignatura de las menos valorada, la religión. Se observa que en esta relación, la preferencia de la educación musical se aproxima a la menos valorada, si bien la tendencia no es tan marcada como en los otros dos casos.

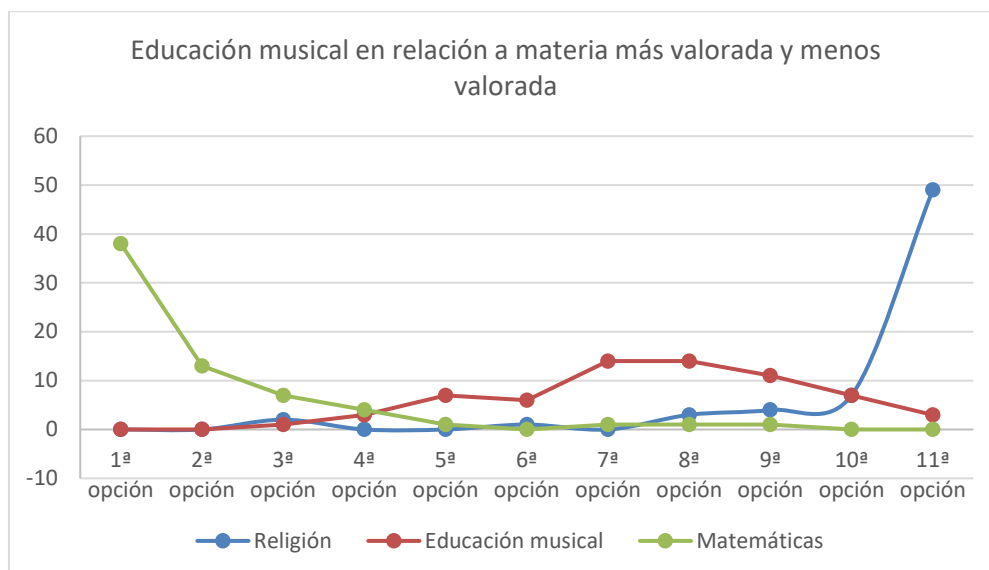


Figura 5: Consideración de la educación musical en relación a las asignaturas más y menos valoradas.

A pesar de la relativamente baja preferencia por la educación musical, en la figura 6 se refleja que el 80% de la muestra opina que las escuelas deben impartir la asignatura de música con calidad, mientras que el 20% considera que esto es tarea de centros específicos, como pueden ser Conservatorios o Escuelas de música.

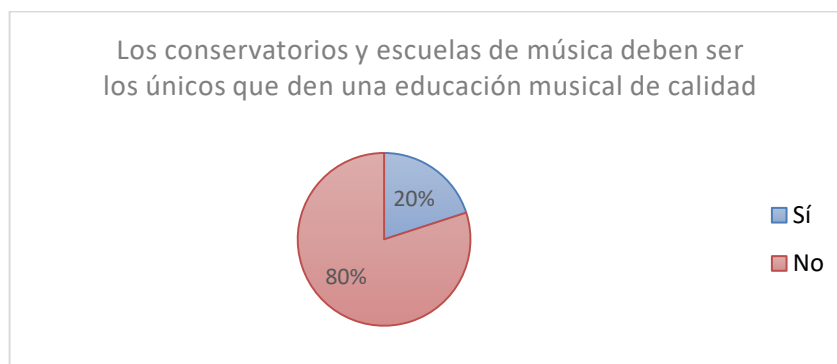


Figura 6: Opinión sobre la labor de la escuela de dar una educación musical de calidad.

Para obtener más información sobre los aspectos a los que consideran que debe dar respuesta la educación musical de sus hijos se planteó una pregunta con respuesta múltiple, donde podían seleccionar varias opciones (figura 7).

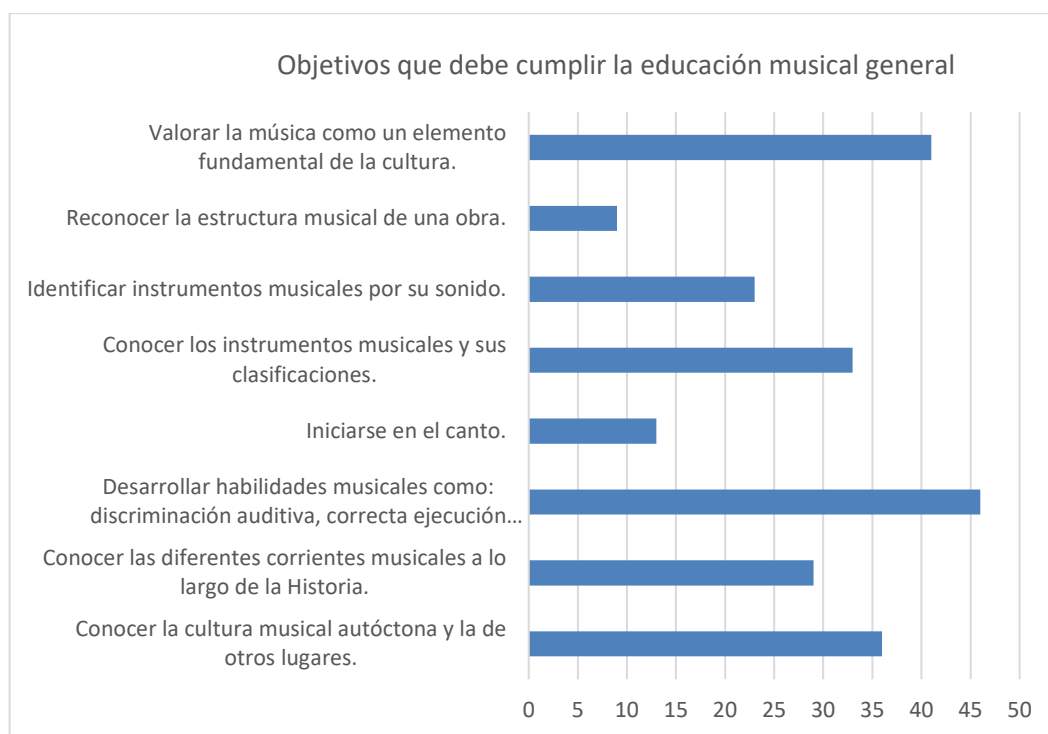


Figura 7: Preferencia sobre los objetivos musicales que debe cumplir la escuela.

Como se puede observar, el objetivo más valorado es “Desarrollar habilidades musicales como: discriminación auditiva, correcta ejecución rítmica, tocar algún instrumento básico”. Llama la atención que el objetivo más valorado atienda a cuestiones técnicas, que, como señala Giráldez (2007), son priorizadas por los profesores de forma que el proceso de enseñanza de habilidades “básicas” dure meses o años, postergando indefinidamente otro tipo de actividades musicales. Esta respuesta nos da pistas acerca de lo que se suele entender por educación musical: una visión instrumental de la música, siempre sujeta a destrezas que requieren gran disciplina y dedicación, muy próxima a la figura del virtuoso de la que hablábamos anteriormente. Quizás sea este el motivo por el que la opinión mayoritaria de la muestra sea que la música no debe tener tanta importancia como otras asignaturas (figura 4), pues el tiempo que hay que invertir para desarrollar esas habilidades correctamente es muy grande, y difícilmente lo proporciona la escuela, perdiendo su sentido dentro del currículo.

El segundo objetivo más valorado atiende más a una visión integral de la música: “Valorar la música como un elemento fundamental de nuestra cultura”. Parece que, aunque la educación musical no sea, en general, una prioridad de los padres y madres, sí que hay intención de reconocerla como una parte importante de la cultura. Lo mismo refleja el tercer objetivo más valorado “Conocer la cultura musical autóctona y la de otros lugares”. A pesar de esto, resulta llamativo que las familias manifiesten más interés por “Conocer los instrumentos musicales y sus clasificaciones” que por “Conocer las diferentes corrientes musicales a lo largo de la Historia”. En el primer objetivo se refleja otra tendencia instrumental, mientras que en el segundo estaríamos persiguiendo un tratamiento más global de la música, ligado a la cultura y no tanto a la ejecución.

Los objetivos menos valorados son “Reconocer la estructura musical de una obra” e “Iniciarse en el canto”. Veremos posteriormente que ambas actividades son muy beneficiosas desde un tratamiento integrador. Adelantamos que el primer objetivo tiene relación con los esquemas mentales que se ponen en marcha en el reconocimiento y en la creación de secuencias musicales. Por su parte, veremos que el canto es considerado importante para la pedagogía musical. El cuestionario también incluía una cuestión en la

que se daba a los padres el dato aportado sobre los conocimientos básicos del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad de A Coruña en materia de música. Se les preguntó a las familias si sus expectativas coincidían con esos resultados, y si esa situación debería cambiar. En la figura 8 se aprecia que el 58% de la muestra manifestó no tener esas expectativas para sus hijas e hijos, y consideró que esto no debería ser así. El 30% sí manifestó tener esas expectativas, pero considerando igualmente que la situación debía cambiar. El 12% restante no considera que la calidad de la educación musical en la escuela deba cambiar.

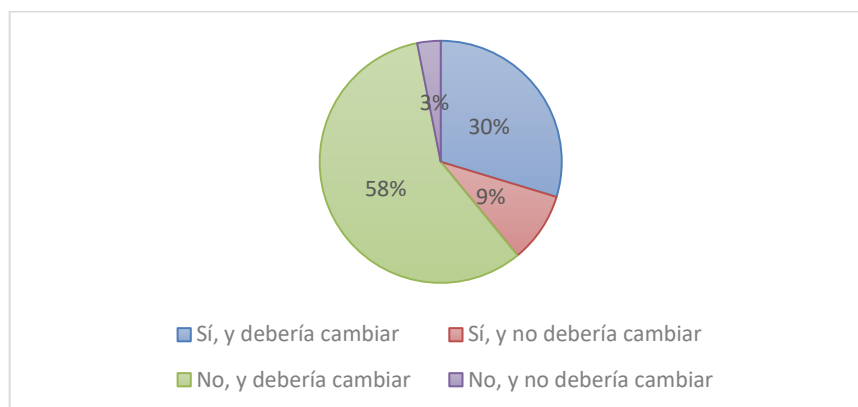


Figura 8: Opinión de los padres sobre la formación de los estudiantes de grado reflejada en los resultados de los test de conocimientos musicales aplicados.

Por último, se les presentó la oportunidad de expresar medidas que, como familias, considerarían oportunas para ayudar a cambiar la situación, ya que, como afirma Delval (2002), la escuela debe recibir aportaciones de la comunidad educativa con el fin de enriquecer a la escuela y la escuela a la comunidad. A continuación se resumen las opiniones recogidas:

Se evidencia como primera medida a tomar la necesidad de otorgar un reconocimiento adecuado al valor que la educación musical aporta al alumnado en las aulas de enseñanza obligatoria, haciendo hincapié en el valor de la misma con respecto a las demás materias “*Darle más importancia, mejor consideración con respecto a las demás asignaturas*”. La segunda cuestión a tener en cuenta es organizar la materia de tal forma que en los contenidos que se trabajen se incluyan cuestiones como “*incluir música actual, aumentar formación cultural básica, enfocar al lenguaje musical, elevar el nivel de estudios musicales*”. El tercer aspecto que las familias consideran que debe ser abordado se centra en cuestiones de metodología, y se recogen en los siguientes puntos:

- Incentivar a que les motive la música, formar un grupo musical.
- Mayor formación práctica, tocar instrumentos, dar a elegir (la posibilidad de tener varias opciones de elección de instrumento puede ser un factor clave en el aumento del interés del alumnado por la práctica musical, en contraposición con la propuesta tan cotidiana en las aulas de educación musical del aprendizaje de un único instrumento a todo el grupo clase).
- Integración de la música y de las artes en general en el resto de asignaturas, como contenido transversal (es fundamental, que la enseñanza de la educación musical se comprenda con el amplio abanico de posibilidades que puede aportar en el desarrollo integral del discente, entendiéndose como recurso de gran valor por y para la comprensión de otras materias así como para otras cuestiones de la vida cotidiana que pueden emerger en la vida del alumnado).

- Acudir a más conciertos y obras musicales. Estimular al alumnado musicalmente (recursos que aporta el fenómeno vivencial a la propia experiencia del discente).
- *"Materia dirigida a entender y valorar la Música más que a tocar un instrumento o cantar pues para esto último se precisan unas aptitudes que no todos poseemos"*.
- *"Valorar la disciplina, el estudio, el autocontrol, que aporta la música"*.
- *"Fomentar la música como medio para el crecimiento personal y capaz de ampliar las capacidades del individuo"*.

El cuarto aspecto se centra en la importancia del tiempo dedicado, *"Dedicarle más tiempo y proporcionar actividades musicales extraescolares subvencionadas"*, teniendo en cuenta que la posibilidad de aprender a tocar un instrumento musical a un nivel de perfeccionamiento, no está al alcance de todas las familias, el poder tener acceso a una enseñanza subvencionada, sería un acicate para los alumnos interesados en aprender y que en estos momentos no cuentan con los recursos necesarios para acceder a esta oportunidad.

Finalmente, la última propuesta reflexiona sobre la idea de *"Ampliar recursos tanto humanos como materiales"*, siendo los mismos un soporte importante para un desarrollo óptimo de la enseñanza de la educación musical.

4. CONCLUSIONES

Hemos visto a lo largo de este trabajo que la educación musical, en general, no goza de un buen estatus. Los paradigmas asentados en nuestro contexto económico y el discurso político, económico y educativo imperantes, no benefician a las artes, y mucho menos cuando éstas luchan por permanecer en la escuela con el valor que merecen. Las artes, al mismo tiempo, son moldeadas según las características del mercado y las sociedades, y no escapan a los estereotipos y roles que asumidos globalmente.

También vimos que algunas tendencias metodológicas tienden a dar más importancia a la música clásica y a los instrumentos de la orquesta, y los enfoques educativos se centran en la educación para la contemplación y no para la acción musical. En Galicia, la formación que poseen los docentes de música es más bien deficiente, por lo que intuimos que no se cumplen los objetivos que se esperarían. En efecto, así lo mostró la prueba de conocimientos básicos al alumnado de Grado. La familia es el primer contexto educativo, por lo que las opiniones y valores que surjan en ella influyen en la educación de sus hijas e hijos, haciéndose necesario conocer las actitudes que allí se desenvuelven. Tras analizar los cuestionarios aplicados, podemos resumir una serie de actitudes de las familias con respecto a la educación musical.

En primer lugar, en cuanto a hábitos, tenemos que la música se escucha en el seno familiar con una frecuencia relativamente alta, gozando con una buena preferencia frente a otras formas de ocio. Los géneros más escuchados pertenecen a la música popular. En segundo lugar, en cuanto a la consideración de la educación musical empiezan a verse ciertos matices que no colocan a la música en una posición prioritaria para los padres, al considerar la mayoría de estos que debe estar incluida en el currículo pero con menos importancia que otras asignaturas. Su preferencia comparada con la asignatura más valorada y la menos valorada se aproxima a esta última. A pesar de esto, y considerando que la educación musical está presente en la escuela, la mayoría considera que debe impartirse con calidad.

En cuanto a los objetivos, los más valorados responden a cuestiones técnicas. Quizás esto se deba, precisamente, a que el enfoque técnico que se da a la educación musical es el más conocido por las familias; un enfoque que no es funcional fuera de la escuela si no se van a dedicar a la música profesionalmente o por hobby, como señaló una madre en una pregunta abierta. El objetivo menos valorado, reconocer la estructura musical de una obra, es, sin embargo, muy útil de cara a la creación musical.

Se evidencia por parte de los informantes un desconocimiento importante sobre las posibilidades que la educación musical puede ofrecer al discente. Siendo el estudio de esta materia un factor clave y fundamental para el desarrollo integral del alumnado, aportando grandes beneficios como pueden ser entre otros la disciplina, el refuerzo de la atención, la concentración, la sensibilidad o la creatividad. Se valora la música como elemento importante de la cultura, pero su consideración como asignatura secundaria responde a una mentalidad utilitarista, donde las asignaturas instrumentales (matemáticas, lenguas) son preferibles. Recordamos lo que señalaba Regelski (2009) cuando afirmaba que, sin una metodología para la praxis, no se puede garantizar el aprendizaje porque la experiencia estética está en el cerebro, y no se puede conocer, medir ni cuantificar fácilmente, lo que constituye un problema cuando la evaluación como resultado y moneda de cambio es prioritaria en la escuela neoliberal (Essomba, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernabé, M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría de la Educación*, 24(2), 107-127. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/10357/10796
- Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En Lines, D. K. (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 44-69). Madrid: Morata.
- Chao, R., Mato, M. D y López, V. (2015). La formación inicial del profesorado especialista en los CEIP gallegos. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 111-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/374/37443385006.pdf>
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Cremades, R., García-Gil, D., Lizaso, B., Morales, A., del Olmo, M.J., Ríos, P., Román, M., Sustaeta, I. y Toboso, S. (2017). *Didáctica de la educación musical en Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios de siglo XX en la enseñanza actual. *Magister*, 27, 37-43. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.002>
- Delval, J. (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.
- Essomba, M. A. (2009). Educación en el mundo del mercado global. Los peligros de la cohesión social. *Educación social*, 43, 37-58.
- Espiñeira Bellón, E.M., Chao Fernández, R., & Calviño Vázquez, R.J. (2019). Análisis de la importancia del área de música de la etapa de educación primaria en el plan de introducción de las tecnologías de la información y la comunicación. *Actas del II Congreso Mundial de Educación*, Santiago de Compostela, 1170-1179.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, J. (ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

- Garreta, J. y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En Garreta, J. (ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En Díaz, M. y Riaño, M.E. (eds.), *Creatividad en Educación Musical* (pp. 97-111). Santander: Universidad de Cantabria.
- Hemsey, V. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Martínez, A. y Naranjo, L. (2004). *Música y cultura. Perspectiva histórica*. Málaga: Aljibe.
- Ñaupas, H. (2014). *Método de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Prieto, M.D. y Ballester, P. (2010). *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En Lines, D. K. (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid: Morata.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación por la música y para la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/8300/8328>
- Vila, I. (1998). *Cuadernos de Educación. Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: recogida de datos*. Barcelona: Limpergraf.