



Quodlibet

77

ENERO - JUNIO 2022

MONOGRÁFICO MÚSICA Y EDUCACIÓN: ENTORNOS, CONTEXTOS Y PROPUESTAS

Ana M. Vernia Carrasco

Josep Ll. Zaragoza Muñoz

Susana Sarfson

María del Valle de Moya Martínez

Gregorio Vicente Nicolás

Sandra Soler & Elia Saneleuterio

Ángela Morales Fernández



DIRECTOR

Pablo Gastaminza (UAH, FGUA)

DIRECTORA ADJUNTA

Nieves Hernández-Romero (UAH)

CONSEJO EDITORIAL

Paloma Ortiz de Urbina (UAH),
Germán Labrador (UAM),

Jacobo Durán-Loriga (COMPOSITOR, EX DIRECTOR DE QUODLIBET), Elena Torres (UCM), Juan Carlos Asensio (ESMUC, SCHOLA ANTIQUA), Luca Chiantore (ESMUC, UNIV. AVEIRO), María José Ruiz Mayordomo (ESQUIVEL, CSD MÁLAGA)

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

José Luis Aróstegui (UGR), Llorenç Barber (RACBASJ),
Chris Collins (UNIV. BANGOR, GALES),
Germán Gan (UAB), José Carlos Gosálvez (BNE),
Gonzalo Martínez (UNIV. TALCA, CHILE), Yvan Nommick (UNIV. PAUL VALÉRY MONTPELLIER III), Ana Vega Toscano (UAM, RNE), Carlos Villar (UVA), Antonio Gallego (RABASF), Isabel Lozano (BNE), Tomás Marco (RABASF), Enrique Muñoz (UAM), María Nagore Ferrer (UCM)

**COORDINACIÓN MONOGRÁFICO
MÚSICA Y EDUCACIÓN:
ENTORNOS, CONTEXTOS Y PROPUESTAS**

Ana M. Vernia Carrasco

COLABORAN EN ESTE NÚMERO

Ana M. Vernia Carrasco, Josep Ll. Zaragoza Muñoz,
Susana Sarfson, María del Valle de Moya Martínez,
Gregorio Vicente Nicolás, Sandra Soler, Elia Saneleuterio
y Ángela Morales Fernández

SECRETARÍA TÉCNICA

Sergio Garrido Mariotte

REVISIÓN DE TEXTOS

Cathy McGee

MAQUETACIÓN

Ronda Vázquez Martí y Elisa Borsari

DISEÑO

Concha Langle

**RECEPCIÓN DE ORIGINALES
Y CORRESPONDENCIA**

Aula de Música de la Universidad de Alcalá
C/ Colegios, 10 - 28801 Alcalá de Henares (Madrid)
E-mail: quodlibet@uah.es
Telfs. 91.885.2427/2494 - 629 22 63 66

Los textos publicados en Quodlibet son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores.

Depósito Legal: M-5433-1995. eISSN: 2660-4582

DOI: <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77>

SUMARIO

EDITORIAL

MONOGRÁFICO
MÚSICA Y EDUCACIÓN: ENTORNOS,
CONTEXTOS Y PROPUESTAS

6. EDUCACIÓN MUSICAL: UNA BREVE PANORÁMICA EN EL TERRITORIO ESPAÑOL
Ana M. Vernia Carrasco
29. *HOMO MUSICUS*: LAS COMPETENCIAS MUSICALES EN EL AULA DE MÚSICA DE SECUNDARIA
Josep Ll. Zaragoza Muñoz
54. EL PATRIMONIO MUSICAL Y SU ENSEÑANZA EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO EN ESPAÑA
Susana Sarfson
67. LA FORMACIÓN MUSICAL DE LOS ALUMNOS DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LOS ÚLTIMOS 12 AÑOS (2010-2021)
María del Valle de Moya Martínez
104. MOVIMIENTO Y DANZA EN EDUCACIÓN MUSICAL: REFLEXIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM DE PRIMARIA
Gregorio Vicente Nicolás
119. ESTUDIO SOBRE LOS REFERENTES FEMENINOS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A PROFESIONALES DEL SECTOR EN ACTIVO
Sandra Soler y Elia Saneleuterio
134. PROPUESTA CURRICULAR GENÉRICA PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ETAPA DE PRIMARIA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (LGE-1970) Y LA LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE-1990)
Ángela Morales Fernández



EDITORIAL

MONOGRAPHIC
MUSIC AND EDUCATION:
SETTINGS, CONTEXTS AND
PROPOSALS

6. MUSICAL EDUCATION. A BRIEF OVERVIEW IN THE SPANISH TERRITORY
Ana M. Vernia Carrasco
29. *HOMO MUSICUS*: MUSICAL COMPETENCES IN THE HIGH SCHOOL MUSIC CLASSROOM
Josep Ll. Zaragoza Muñoz
54. MUSICAL HERITAGE AND ITS TEACHING AT UNIVERSITY DEGREES FOR TEACHERS IN SPAIN
Susana Sarfson
67. THE MUSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE FACULTIES OF EDUCATION. BIBLIOGRAPHICAL REVIEW OF THE LAST 12 YEARS (2010-2021)
María del Valle de Moya Martínez
104. MOVEMENT AND DANCE IN MUSIC EDUCATION: REFLECTIONS ON THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM
Gregorio Vicente Nicolás
119. STUDY ON FEMALE REFERENTS IN MUSIC EDUCATION. ANALYSIS OF INTERVIEWS WITH ACTIVE PROFESSIONALS IN THIS FIELD
Sandra Soler and Elia Saneleuterio
134. GENERIC CURRICULUM PROPOSAL FOR MUSIC EDUCATION AT THE PRIMARY SCHOOL STAGE BASED ON THE GENERAL LAW OF EDUCATION AND FINANCING OF THE EDUCATIONAL REFORM (LGE-1970) AND THE GENERAL ORGANIC LAW OF THE EDUCATIONAL SYSTEM (LOGSE-1990).
Ángela Morales Fernández

SUMMARY



EDITOR-IN-CHIEF

Pablo Gastaminza (UAH, FGUA)

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Nieves Hernández-Romero (UAH)

ASSISTANT EDITORS

Paloma Ortiz de Urbina (UAH),
Germán Labrador (UAM),

Jacobo Durán-Loriga (COMPOSER, FORMER EDITOR-IN-CHIEF OF *QUODLIBET*), Elena Torres (UCM), Juan Carlos Asensio (ESMUC, SCHOLA ANTIQUA), Luca Chiantore (ESMUC, UNIV. AVEIRO), María José Ruiz Mayordomo (ESQUIVEL, CSD MÁLAGA)

EDITORIAL BOARD

José Luis Aróstegui (UGR), Llorenç Barber (RACBASJ),
Chris Collins (UNIV. BANGOR, WALES),
Germán Gan (UAB), José Carlos Gosálvez (BNE),
Gonzalo Martínez (UNIV. TALCA, CHILE), Yvan Nommick (UNIV. PAUL VALÉRY MONTEPELLIER III), Ana Vega Toscano (UAM, RNE), Carlos Villar (UVA), Antonio Gallego (RABASF), Isabel Lozano (BNE), Tomás Marco (RABASF), Enrique Muñoz (UAM), María Nagore Ferrer (UCM)

**MONOGRAPHIC COORDINATION
MUSIC AND EDUCATION:
SETTINGS, CONTEXTS AND PROPOSALS**

Ana M. Vernia Carrasco

CONTRIBUTORS TO THIS ISSUE

Ana M. Vernia Carrasco, Josep Ll. Zaragoza Muñoz,
Susana Sarfson, María del Valle de Moya Martínez,
Gregorio Vicente Nicolás, Sandra Soler, Elia Saneleuterio
and Ángela Morales Fernández

TECHNICAL SECRETARY

Sergio Garrido Mariotte

TEXTS REVIEW

Cathy McGee

LAYOUT

Ronda Vázquez Martí and Elisa Borsari

DESIGN

Concha Langle

MANUSCRIPT SUBMISSION

Aula de Música de la Universidad de Alcalá
C/ Colegios, 10 - 28801 Alcalá de Henares (Madrid)
E-mail: quodlibet@uah.es

Teléfono: 91.885.2427/2494 – 629 22 63 66



The texts published in Quodlibet are exclusive responsibility of its respective authors.

Legal Deposit: M-5433-1995. eISSN: 2660-4582

DOI: <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77>

Estimados lectores:

La Educación Musical siempre ha sido un tema de especial relevancia en *Quodlibet*. Buena prueba de ello tenemos ya en el primer número de la revista (1995), donde nuestro querido compañero Pedro Sarmiento (D.E.P) publicó un artículo titulado «Música e Inteligencia» en el que se dicen cosas como esta:

«Todos los estudiantes pueden acceder a los estudios musicales, no solo los mejor dotados. La música como disciplina no solo debe contemplarse como forma de alcanzar los más altos niveles artísticos, sino también como forma de expresión que toda persona tiene derecho a conocer, en la medida de sus posibilidades.»

El texto de Pedro Sarmiento (el segundo artículo del nº1 de la revista) <https://cbuah.uah.es/dspace/handle/10017/22101> nos da una idea muy clara de que la Educación Musical y la Pedagogía formaban parte fundamental de los planteamientos vitales de *Quodlibet* desde su fundación. Después, y a lo largo de los años, *Quodlibet* siguió publicando artículos relacionados con la Educación Musical a través de diversos monográficos: Escuelas de Música (Nº6, 1996), Conciertos Pedagógicos (nº8, 1997), Habilidades Musicales (nº10, 1998), Psicología de la Música (nº23, 2002) y Enseñanza del Lenguaje Musical (nº35, 2006) entre otros. Siguiendo la trayectoria histórica de la revista, parecía pertinente en este momento ofrecer un estado de la cuestión sobre la Educación Musical en las etapas de Primaria, Secundaria y Grado Universitario: el presente volumen pretende llenar este vacío. Cedemos la palabra a Dña. Ana Vernia, coordinadora del número 77 de *Quodlibet*.

PABLO GASTAMINZA

La Educación e Investigación Musical sufre y se tambalea entre innovación, progreso y adaptación a las nuevas demandas y necesidades, por eso en este monográfico de *Quodlibet* se abordan temáticas que van desde las programaciones

por competencias hasta la docencia en las aulas, pasando por la expresión musical, el patrimonio musical, la igualdad de género o la importancia de la Educación Musical en el panorama español. Sin duda temáticas que se conectan con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, dedicado a la Educación, donde se sitúa la importancia del arte y la cultura.

Si la educación y la formación no pasan por un buen momento no es debido a la investigación musical, puesto que puede decirse que vivimos en un continuo movimiento de investigación y curiosidad musical que enfrenta lo academicista con la música populista. Lo académico, cada vez más, se nutre de nuevas investigaciones, nuevo conocimiento, así como de nuevas líneas de empleabilidad dirigidas a mejorar el panorama musical; revistas como *Quodlibet* así lo demuestran. En cambio, y fuera de lo académico, pero sin alejarnos mucho de la educación formal, surgen «pseudostilos» casi diariamente, podríamos decir, que se mueven entre el «TikTok» y otros instrumentos poco musicales y sin rigor. ¿Qué pasaría si esto sucediera en otro ámbito de calidad científica?

Las programaciones didácticas no pueden considerarse un mero instrumento. La expresión musical, cantar en la escuela, investigar en las aulas, compartir para no perder nuestro numeroso y rico patrimonio cultural y artístico; estas son las acciones que siguen dando fruto y permiten mejorar la docencia y discencia como potencial, sin dejar de mirar lo nuevo. Pero que lo nuevo no pierda el rigor, el compromiso, la ética o, como diría Platón, «Lo bello».

Alcalá de Henares, 20 de junio de 2022

ANA M. VERNIA CARRASCO

EDUCACIÓN MUSICAL: UNA BREVE PANORÁMICA EN EL TERRITORIO ESPAÑOL

MUSICAL EDUCATION: A BRIEF OVERVIEW IN THE SPANISH TERRITORY

Ana M. Vernia Carrasco*

Universidad Jaume I de Castellón

vernia@uji.es

orcid.org/0000-0003-2729-9287

RESUMEN

Son muchas las investigaciones, proyectos y experiencias que demuestran el valor de la música en la educación y formación de las personas. Ya son muchos los años en que se demuestra, a través de congresos, jornadas, seminarios y otras acciones, la necesidad de incluir a la música como asignatura troncal/obligatoria en el sistema educativo. Por otra parte, y atendiendo a la formación docente, también es importante plantearse que, si el mundo está cambiando, la preparación de maestros/as, docentes debe atender no solo a los cambios sociales sino también a los diferentes perfiles que hoy se encuentran en las aulas. No obstante, atender a estos cambios, a estos retos, no significa en ningún momento perder el rigor en lo que se enseña. Para enseñar música hay que saber música y para aprender música hay que hacer música. Actualmente, los diferentes ámbitos y contextos donde se imparte la educación y formación musical están sufriendo incoherencias debido, por una parte, a los diferentes vaivenes legislativos o políticos y, por otra parte, a la pérdida del rigor en lo que se enseña por enseñar de forma divertida. Cabe incidir en que la tecnología puede ser una herramienta ideal para

* Doctora por la Universidad de Barcelona. Diploma de Postgrado en Relaciones Culturales Internacionales por la Universidad de Girona y la Organización de Estados Iberoamericanos. Master Internacional en Comunicación y Educación para la universidad Autónoma de Barcelona, y Máster en Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información aplicadas a la Educación Musical por la misma Universidad. Presidenta de la SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español). Directora del grupo de investigación Q-HEART (UJI).

Recepción del artículo: 18-01-2022. Aceptación del artículo: 21-03-2022.

el aprendizaje, cuando esta se utiliza con rigor y sin perder el objetivo de la asignatura o materia a la que refuerza. También se debe abrir la educación musical a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pues la música, como parte de la cultura y fundamental en la educación, se convierte en un recurso que permite la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, creando vínculos entre sociedad y educación, además de mejorar la adquisición y concienciación del significado de los ODS.

Palabras clave: educación; música; formación; docentes; didáctica; pedagogía.

ABSTRACT

There have been many studies, projects and experiments that demonstrate the value of music in the education and development of all people. The need to include music as a compulsory or core subject in the education system has already been proven through years of conferences, seminars and other similar activities. Furthermore, when considering teacher training, it is important to consider that if the world is changing, teachers must be equipped with the skills to deal with not only social changes, but also the variety of students within their classrooms. However, addressing these changes and challenges should not for a moment equate to the loss of rigour in what is being taught. In order to teach music, you have to know music and in order to learn music, you have to make music. The different environments and contexts in which music is currently taught, are currently suffering inconsistencies due in part to the constant changes in legislation and policies. These inconsistencies are also caused by a loss of rigour in what is taught, for the sake of teaching in a fun way. It should be noted that technology can be a perfect tool for learning, once it is used with rigour and without losing the essence of what is being taught. Music education should also be used to incorporate the Sustainable Development Goals (SDGs), since music as a key part of culture and a fundamental part of education promotes interdisciplinarity and transdisciplinarity, which creates links between society and education. Music education also improves the acquisition and awareness of the SDGs.

Key words: education; music; training; teachers; didactics; pedagogy.

I. INTRODUCCIÓN

La finalidad de las enseñanzas artísticas es ofrecer una formación de calidad, y garantizar la cualificación de los futuros profesionales.

La educación y formación musical en España generan importantes dudas y retos. Desde los diferentes niveles educativos, en el marco de la educación formal y también en la educación no formal e informal, son necesarios especialistas formados no solo en los conocimientos científicos, sino también en las llamadas *soft skills* o habilidades suaves. No obstante, se es consciente de que no todos los niveles

y entornos educativos y formativos necesitan de los mismos especialistas profesionales. Por tanto, nos gustaría hablar de las competencias musicales de los docentes según contextos y entornos.

La educación musical ha pasado de estar suscrita a los conservatorios, por estar más de 200 años ubicada su instrucción oficial en estos centros, a poder disfrutarla en muchos ámbitos y contextos. Esta buena situación ha llevado a plantear algunas cuestiones como ¿qué es la educación musical?, ¿en qué ámbitos se da?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de modelos de enseñanza de la música?; lo que también lleva a cuestionarse por una parte la práctica docente y por otra parte las metodologías o pedagogías¹. Nuestro objetivo no es hacer un repaso de las leyes educativas respecto a la educación musical, pero sí se considera como dato interesante que en el Plan de Estudios del 66 se contemplara una norma escrita según la cual se podría estudiar música sin la rigurosidad del contenido de corte profesional, y aunque nunca se llevó a cabo, puede considerarse como el fundamento para las posteriores Escuelas de Música que sí se desarrollaría en el marco de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo).²

Entre los ámbitos o contexto en los que la música incide positivamente, nos encontramos con la educación, la cultura, sociedad, creatividad, emociones y terapia. No obstante, la enseñanza musical, en nuestro sistema educativo, se enmarca en lo que entendemos por educación obligatoria y «postobligatoria», y la formación específica, escogida esta última de manera voluntaria.³

Entre los logros de la LOGSE, respecto a la educación musical, está la reacción de un espacio curricular expreso y dotación de recursos necesarios. En Educación Infantil, se incluirá la música en el área de Comunicación y Representación. En Educación Primaria, se incluye junto con la plástica, la dramatización, las artes y la cultura en el área de Educación Artística, señalando que la persona que imparta música ha de ser un maestro especialista en la materia. En Educación Secundaria, el área de música se estructura en seis bloques de contenidos temáticos (expresión vocal y canto, expresión instrumental, movimiento y danza, lenguaje musical, música en el tiempo y música y comunicación), presentando un carácter independiente, entendiéndose que la música será más práctica y menos teórica.⁴

Desde la LOGSE, o incluso antes, se hablaba de enseñanza y aprendizaje. Ya Comenius, en el siglo XVII, en su *Didáctica Magna* hacía referencia al aprendizaje global y a través de todos los sentidos; también Rousseau, en el siglo XVIII, explica la importancia de centrar el aprendizaje en el individuo, o lo que nosotros entenderíamos ahora por Constructivismo. Actualmente hablamos de nuevas pedagogías activas, que realmente provienen de finales del siglo XIX, principios del XX, y prácticamente no se ha

¹ Luis Calderón Escobar, «Los distintos modelos de enseñanza de la música hoy en el Estado español», *Música Oral del Sur*, n.º 14 (2017): 227-252.

² Calderón Escobar, «Los distintos modelos de enseñanza de la música...», 233.

³ Calderón Escobar, «Los distintos modelos de enseñanza de la música...», 228.

⁴ Emilia Martos Sánchez, «La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea», *Espirál. Cuadernos del profesorado* vol. 6, n.º 18 (2013). <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.956>

innovado en nada respecto a nuevas metodologías. El docente del siglo XXI es inquieto y desea innovar a costa de todo, incluso aunque su innovación sea más un producto de márketing para vender cursos que realmente una herramienta eficiente para dotar a su alumnado de las capacidades y competencias necesarias en el siglo XXI.

Sound painting, flipped classroom, gamificación y otras muchas más son propuestas innovadoras, a la par que motivadoras, que no reflejan en absoluto los conocimientos necesarios para interpretar una partitura ni del siglo XIX ni del siglo XXI; eso sí, entretienen, motivan y además permiten que el alumnado haga los deberes en casa o, en cualquier caso, que estén ocupados en las aulas. Pero no se desea ser demasiado crítico en esta falta de innovación real, y dando una vuelta por el informador que todo lo sabe, Google, se introducen las palabras «nuevas pedagogías» y nos aparece el siguiente artículo: «Las nuevas pedagogías se imponen al aprendizaje compartimentado»⁵, entre las que se destacan las pedagogías novedosas Waldorf, Montessori, Regio Emilia, Changemaker, Doman, Kumon o Amara Berri, y los conceptos que pasarían a formar parte de la se podría llamar «revolución pedagógica», serían: *flipped classroom*, aprendizaje-servicio, *visual thinking*, *critical thinking*, *design thinking*, robótica, programación o gamificación.

Todo lo anterior nos lleva a reforzar nuestra visión de que hay una clara voluntad de innovar, cambiar y dejar a atrás las prácticas conservadoras, pero todavía no hemos encontrado cómo hacerlo, ni cuáles serían las herramientas más adecuadas, más idóneas o que nos permitan mejorar los resultados de nuestro alumnado y valorar o evaluar nuestras competencias, capacidades y habilidades. No hemos encontrado estudios sobre las metodologías mencionadas anteriormente que vengan de una perspectiva objetiva, es decir; los artículos encontrados y que refuerzan estas herramientas son de los propios investigadores que las practican y que, por tanto, buscan dirigir la investigación hacia la obtención de resultados que apoyen sus prácticas y no que corrobore si estas herramientas son eficientes o no. Por tanto, se puede decir que no se han encontrado estudios objetivos al respecto.

II. DIFERENTES SITUACIONES EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN MUSICAL

Los cambios por los que ha pasado la educación y formación musical en estas últimas décadas han afectado a la calidad educativa docente y discente, así como a la empleabilidad. Hubo una época en que era necesaria la figura del especialista, pasando al actual modelo generalista en los grados de maestro. Esta necesidad de empleabilidad ha avivado la creatividad de los músicos adentrándose en

⁵ Ingrid Mosquera, «Las nuevas pedagogías se imponen al aprendizaje compartimentado...», *UNIR Revista* (2018). Disponible en: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/las-nuevas-pedagogias-se-imponen-al-aprendizaje-compartimentado/549203602359/>

terrenos como la psicología, la pedagogía, la salud, las matemáticas o la ingeniería, sin contar con una formación específica de rigor.⁶

Esta necesidad de empleabilidad puede sobrepasar a veces los límites éticos y deontológicos, atreviéndose músicos y no músicos a explorar diferentes campos alejados de su especificidad. Esta situación no debe considerarse necesariamente negativa, siempre y cuando esta intrusión a otros territorios se realice con un buen acompañamiento profesional.

En la formación musical superior, los trabajos finales, tesis o tesinas, contribuyen a la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales, teóricos, prácticos, asimilados en habilidades corporales o en decisiones artísticas. No obstante, es necesaria una tutorización exhaustiva.⁷

Se distinguen diferentes ámbitos en el marco de la educación, también en música; se trata de la educación formal, no formal e informal. En el primer ámbito nos encontramos con la Educación Infantil. En este nivel tenemos profesorado preparado por las universidades aunque, con respecto a la música, algunos investigadores se refieren a esta preparación como un desastre, a pesar de que en la Educación Infantil, una de las herramientas más utilizadas es la música.⁸ En Educación Primaria, y tras la pérdida de la especialidad, se comprueba que la mención en música no soluciona las necesidades competenciales de los maestros en este nivel. Sin embargo, la música sigue siendo el recurso preferido por los centros educativos para amenizar actos y otras fiestas educativas. En el marco de la educación secundaria están los especialistas de música, cuya formación didáctica y conocimientos en métodos pedagógico-musicales es escasa o prácticamente nula.

En los conservatorios profesionales de música es necesario mirar hacia el marco europeo y las competencias, superando las programaciones didácticas que se alejan de las realidades de los futuros músicos profesionales. También cabe incidir en las titulaciones obtenidas tras cursar las enseñanzas profesionales de música que, tras superar seis años de formación específica, no llevan a un título profesionalizador dentro de la normativa de formación profesional. A pesar de que los conservatorios profesionales siguen trabajando por su reconocimiento, de momento solo la optatividad suaviza un poco la situación.

Por su parte, en los conservatorios y escuelas superiores de música, centros donde se cursa la formación de nivel más elevado, se distingue entre la gestión pública y privada, también a través de fundaciones. Esta libertad de gestión permite flexibilidad en los currículos, dentro de la normativa.

⁶ Ana Mercedes Vernia Carrasco, «Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos.» *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas* n.º 7 (2021): 17-29.

⁷ Rubén López Cano y Úrsula San Cristóbal, «Investigación artística en música: cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa», *Quodlibet* n.º 74, 2, (2020): 87-116. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.777>

⁸ *Ibid.*

No obstante, los conservatorios, en general, siguen con la lucha de ser reconocidos a todos los efectos como universidades, bien desde la integración, la adscripción o la reconversión.

Parece ser que la Comunidad Valenciana da siempre los primeros pasos, pero no mantiene la continuidad. Ya inauguró el que parecía ser el marco de los estudios superiores artísticos con la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV). En 2019, y con la creación de la Conselleria de Innovación y Universidades (antes dependiente de la Conselleria de Educación), asume a estas enseñanzas, lo que supone un nuevo acercamiento hacia la universidad. Y aunque se observa un crecimiento en la investigación especialmente en la música, así como el número de doctores, todavía quedan muchas acciones, como la creación de una Agencia de Evaluación, tipo ANECA o la adaptación de la misma, para poder disponer de los mismos beneficios y obligaciones que si de una universidad se tratara.

Siguiendo con la educación superior, las universidades han cambiado, se han convertido en empresas que buscan rentabilidad como cualquier negocio, dejando la excelencia en pro de las matrículas; apostando por aquellas titulaciones que generan beneficios económicos y permitiendo la desaparición de otras que, pudiendo ser más necesarias desde el punto de vista menos mercantilista, son económicamente menos rentables. También en este contexto encontramos universidades de gestión pública y privada; algunas de estas últimas ya se han acercado a la cotización en bolsa, lo que refleja claramente la línea de gestión y acción preferida.

Relacionando la educación musical dentro de las universidades y especialmente las de gestión pública, la educación musical está maltratada, por una parte, por la dedicación en ECTS y, por otra parte, en el rigor de la formación docente y discente. Las menciones, que sustituyeron a las especialidades, no se implantan con rigor, pues el acceso a ellas depende de criterios de cada universidad, siendo algunas benevolentes en cuanto acceso. Nos referimos a que cualquier alumno sin conocimientos musicales también puede cursar la mención de música. Las aportaciones de Serrano⁹, compartimos, al sustituir las especializaciones por las menciones, el perfil de maestros egresados cuenta con una escasa formación musical, lo que repercutirá en la manera de acercar la música a su alumnado, puesto que aprender música no es tarea fácil, pero si además se añade el aprendizaje de la didáctica de la música con tan pocos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), es prácticamente imposible si el alumnado de las universidades no posee conocimientos musicales previos. A la reflexión de esta autora, se añade que, si la educación en la base no está sustentada también por la educación musical, se corre el riesgo de entrar en un círculo «vicioso» en el que los futuros maestros carecen de educación musical de calidad y por lo tanto, su alumnado también lo sufrirá; y así sucesivamente, hasta

⁹Rosa María Serrano, «Tecnología y educación musical obligatoria en España: referentes para la implementación de buenas prácticas.» *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM* n.º 14 (2017): 153-169. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54848>

que solo unos pocos privilegiados gocen de este derecho que es el acceso a la educación de calidad sin ningún tipo de exclusión social y/o educativa.

II.1. La Música en la educación infantil. Miradas externas e internas: tres casos

A principios de 2006 surge la idea de incluir la Educación Musical dentro de la Constitución Suiza. Esta propuesta, originalmente fue planteada por el ex presidente de la ASMS (Asociación Suiza de Escuelas de Música) Hector Herzig. En la reunión anual de la ASMS se acordó, como objetivo a largo plazo, construir una red entre asociaciones de música. En junio de 2007 se lanza desde una iniciativa popular la propuesta de incluir la Música en la Constitución Suiza, como los deportes. El compromiso llega en diciembre de 2008. Esta iniciativa popular permite a la gente poder proponer modificaciones a la Constitución, siendo necesario para validarse 100.000 firmas en un plazo de 18 meses. Las dos Cámaras del Parlamento Nacional, así como el gobierno, pueden aceptar directamente la propuesta. También puede rechazar o proponer una contrapropuesta. En todos los casos una votación en todo el país se lleva a cabo como una iniciativa popular siendo necesaria una mayoría del voto popular, así como el respaldo de la mayoría de los cantones. Es importante saber que las materias de educación están en la soberanía de cada cantón, por lo que los sistemas educativos son tan múltiples como los cantones. Esto crea enormes disparidades en el nivel del desarrollo, la calidad y el apoyo financiero.

En 2016 culminará en Suiza un largo proceso que comenzó hace una década y que garantiza una educación musical gratuita de alta calidad en niños y jóvenes, no solo como actividad extraescolar, sino también dentro del sistema de educación obligatoria. La normativa, incorporada a la Constitución suiza en 2012 por iniciativa popular, se encuentra ahora en pleno desarrollo legislativo para concretar su incorporación efectiva a las aulas, prevista para el año que viene.

El objetivo principal era garantizar el derecho a la Educación Musical gratuita, reivindicar la figura de los docentes especializados y facilitar y promover el paso de los alumnos que destaquen en este ámbito a escuelas de música y conservatorios, demasiado caros e inaccesibles hasta el momento. Después de diferentes cambios y modificaciones, se aprobó en septiembre de 2012 con un 72,7 % de votos a favor por parte de los 26 cantones suizos.

La siguiente acción fue la definición de un plan nacional por parte de los cantones para llevar a la práctica este derecho dirigiéndose a los siguientes objetivos:

- Unas pautas concretas que garanticen la presencia de la música y el canto en la formación obligatoria en todos los centros escolares del país.
- Las competencias musicales que deberán adquirir los alumnos, como en cualquier otra asignatura y la forma de evaluarlas.

- La organización y dotación del sistema educativo de cada cantón para contar con profesores e instalaciones adecuadas para una formación musical de calidad.
- En Suiza, por tanto, está asegurada una Educación Musical que no persigue el objetivo profesional, sino más bien una formación integral de calidad que asegure la adquisición de las diferentes capacidades y habilidades en el niño para adaptarse a todos aquellos retos personales y profesionales.

Alejados del planteamiento anterior en cuanto a calidad educativa lo encontramos en países como Perú.

La Educación Musical en Perú

Se toma Perú, por su riqueza cultural comparable a la española, tanto por su interés en la educación como en la investigación.

Una de las situaciones que demanda Perú respecto a la Educación Musical es la inclusión de su cultura y sus raíces dentro de la institucionalidad académica musical, incidiendo en que si un niño/a quiere cursar estudios musicales «oficiales» debe abandonar sus raíces para estudiar la música occidental. En Perú convive una riqueza cultural que no se conoce lo suficiente, tampoco hay investigaciones sistemáticas dirigidas a la música que permita dar a conocer a los múltiples y diferentes pueblos. A nivel institucional no hay mucho apoyo para la educación musical en Educación Infantil, además de que el nivel en cuanto a profesorado es muy elemental, en algunos casos o nulo, pudiendo encontrar a maestros sin ninguna formación musical.

Existen proyectos de carácter privado pero no se dirigen a los más pequeños, salvo algunos como «Sinfonía por Perú» en la región de Piura y desde la creación de orquestas infantiles. Tampoco en las escuelas de educación primaria se lleva a cabo una educación musical de calidad. En las escuelas de carácter privado, suelen tener maestro de música (con un nivel elemental) y talleres de coro, instrumentos que los imparten en muchos casos personas con escasa preparación.

En ciudades como Lima, donde existe formación artística, los docentes están mejor preparados. Esta formación viene desde la Universidad o desde el Conservatorio, en el que se imparte una especialidad de Educación Musical, con un perfil profesionalizador hacia la docencia o la interpretación, pero con falta de proyectos educativos donde los más pequeños sean atendidos, en cuanto a educación musical, por profesionales. No olvidemos que en muchas comunidades del Perú, principalmente en comunidades andinas o amazónicas, generalmente bilingües, el Arte se entiende en un sentido amplio que abarca todo el espectro de la producción cultural, vinculándose en muchos lugares a la vida cotidiana y desde tiempos ancestrales se viene transmitiendo ciertos saberes manuales, musicales, danzas, historias y mucho más de generación en generación. De este modo, las

manifestaciones artísticas sobreviven, pero también se fusionan y se convierten con las influencias de diversas culturas y de acuerdo a las diversas coyunturas.

La preocupación por la Educación Musical existe en este país, pues hay 22 escuelas superiores de Formación Artística (públicas y privadas). Estos Institutos y Escuelas Superiores de Formación Artística (IESFA) son instituciones de nivel superior responsables de formar artistas profesionales en distintas especialidades artísticas y profesores de arte. Estas instituciones dependen de la Dirección Nacional de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación. Según un informe publicado por el Ministerio de Educación¹⁰, en el año 2009 ingresaron 180 estudiantes a la carrera de profesor de educación artística en 8 regiones del país; entre ellos 50 eligieron la especialidad de danza, 8 la especialidad de arte dramático, 104 la especialidad de música y 18 la especialidad de artes plásticas sumando un total de 13 secciones. En este informe se resaltan las dificultades para realizar contrataciones de profesores por horas, sumadas a una infraestructura inapropiada, escasez de recursos, desactualización de los docentes, desintegración de contenidos, metodologías, fundamentos y descontextualización curricular, entre otros; nos muestra que las ESFA se constituyen en diversos aspectos, Instituciones Educativas públicas escasamente atendidas a nivel nacional.

Por otra parte, se reconoce la importancia del arte en la formación integral del ser humano en cualquier etapa de la vida y sobre todo en la primera infancia se reconoce cada vez más, por ello se está trabajando con perspectivas de futuro y mirando, desde el Plan Nacional de Educación para Todos (2005-2025), «hacia una Educación de Calidad con Equidad». Además, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 propone entre otros objetivos:

«Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia». Este objetivo incide en el desarrollo de competencias que permitan al estudiante y futuro profesor adquirir una sólida formación integral desde que se inicia en la carrera y durante su vida profesional, acorde con los avances pedagógicos y científicos, teniendo en cuenta las prioridades educativas y la realidad diversa y pluricultural del país.

Una Realidad Intermedia: El Caso Español

Encontramos una situación intermedia en el territorio español respecto a la Educación Musical Infantil. Por una parte, podemos hablar de una formación más sólida por parte de los docentes desde las Universidades Españolas y, por otra parte, en los últimos años y debidos a cambios curriculares desde las intenciones políticas, nos encontramos con la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), en la que dejan de potenciarse las asignaturas artísticas, aunque da libertad a las diferentes Comunidades Autónomas para incrementar la Educación Musical dentro de su margen de actuación, lo que comportará una desigualdad importante en la formación integral del niño, según dónde adquiera su formación.

¹⁰ Ministerio de Educación (2011). Diseño de currículo experimental para la carrera profesional de profesor de educación artística, especialidad: música https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-18099

El currículum en Educación Musical Infantil abarca de los 0 a los 6 años, dividido en dos ciclos (de 0 a 3 y de 3 a 6), que es cuando empieza Educación Primaria, siendo el profesorado de la especialidad de grado de infantil quien lleve a cabo esta tarea (sea especialista o no de música) cosa que no sucede en Países como Suiza, donde los especialistas (aunque su profesorado es de perfil generalista) imparten las asignaturas de educación física, lengua extranjera y música.

II.2. La Música en la universidad, escuelas y centros superiores

Considerada la Universidad como el centro de la educación, formación e investigación, parece ser que ha olvidado sus valores y principios para convertirse en una empresa que vela por sus clientes/pagadores y lava su imagen con proyectos de responsabilidad social. En este sentido, la universidad española se aleja de lo que hoy reclama la sociedad, que es una educación y formación para las actuales demandas sociales, personales, emocionales y laborales.

A las dificultades económicas de la universidad pública le han salido importantes competidores privados que atraen a los clientes a partir de sus atractivas propuestas en formato de másteres y grados que, por el contrario, son méritos y no requisitos para el acceso a la empleabilidad pública. Pero no es de extrañar que estas propuestas privadas tengan gran aceptación, pues la oferta demandada por la sociedad actual y que no está ofertada por las instituciones públicas, como es el caso también de los Conservatorios y Escuelas Superiores privadas, se cubre con la oferta privada.

Es importante remarcar, dentro de este ámbito formativo, la necesidad de un máster de didáctica de la música, exigible y reconocido al mismo nivel que se encuentra el máster de secundaria, pues hay una clara diferencia entre la didáctica de las matemáticas y la didáctica de la música. En este caso también podría sumarse perfectamente el resto de las artísticas. Por lo tanto, sería justo y necesario pedir y exigir, para tratar de evitar esa clara exclusión educativa que hoy se percibe en la educación y formación musical, que los docentes especialistas en música gozaran de los mismos derechos y privilegios que el resto de docentes, y se les permitiera cursar un máster en didáctica de su especialidad, y que este máster fuera requisito para ejercer la profesión en el ámbito público. Pues como ya hemos adelantado, la oferta privada sí que cubre estas demandas, pero solo son considerados, en el acceso al mundo laboral, como méritos de segunda categoría.

Cabe recordar un tiempo¹¹; nos referimos a los años 90, cuando la música pasó a formar parte del sistema educativo como materia obligatoria, y fue cuando la universidad ofreció una titulación dirigida especialmente a la formación de especialistas. Las políticas educativas o, más bien diríamos, las políticas contra la educación de calidad han ido trabajando para que la exclusión

¹¹ José A. Rodríguez-Quiles, «Políticas educativas en España a la deriva. El caso de la Educación Musical», *CEREA* (2020). Acceso [10/05/2021] <https://cerfa.de/wp-content/uploads/2020/06/Pol%C3%ADticas-educativas-en-Espa%C3%B1a-a-la-deriva.pdf>.

educativa impere en la educación pública, privando el derecho de una educación de calidad donde la música debe tener su lugar.

La educación musical va siendo relegada al ámbito privado, ignorando el valor social y educativo que supone la práctica de este arte, entendiendo que no solo se va contra los principios democráticos de igualdad y justicia social, sino también contra los discursos europeos que promulgan la importancia de la cultura de los pueblos.

En el ámbito de la educación superior, y especialmente en la universidad, nos encontramos con una clara exclusión social y educativa respecto a los estudiantes de música¹²; nos referimos tanto a los privilegios como a las obligaciones, oportunidades, necesidades y posibilidades con respecto a los deportistas de élite o de alto rendimiento. En este sentido, los estudiantes de música necesitan también de clasificación que les permita estar en el mismo estatus. Actualmente, podemos observar estudiantes de música que forman parte de orquestas nacionales y/o internacionales, que tienen que compaginar sus estudios con su formación y educación musical. Algunos de estos estudiantes participan en concursos y pruebas nacionales e internacionales donde muestran sus altas capacidades y rendimiento, lo que les permite ser considerados y reconocidos como músicos de élite. En cambio, no tienen ningún tipo de reconocimiento que les permita disfrutar de pruebas de acceso específicas o notas de corte adaptadas, flexibilidad en las pruebas o exámenes, preferencia en escoger el destino de prácticas o mejor puntuación en el acceso a becas o estancias en el extranjero.

Cabe resaltar que no somos partidarios de discriminar por nota de corte a personas con condiciones iguales o similares, ni tampoco que unas titulaciones o grados sean también discriminados en estos ránkines, según la importancia considerada por las diferentes universidades. Se entiende que la formación y la educación en la universidad debe estar considerada al más alto nivel de calidad y rigor; consecuentemente, las opciones de educación y formación no pueden estar supeditadas a las facilidades o dificultades con las que se puede encontrar un estudiante en el momento de su acceso a la universidad o centro de educación superior. No obstante, se puede afirmar que existe una clara discriminación entre los deportistas de élite y los músicos de élite o alto rendimiento (esta categoría de música no existe en la actualidad). Los estudiantes de música pueden y deben considerarse ya músicos de alto rendimiento, tanto por su carga curricular como por su entrenamiento con el instrumento, en el canto, en la teoría y en el solfeo, así como las diferentes asignaturas complementarias y optativas, que van sumando en número y dificultad a medida que superan los niveles. No debe olvidarse que cuando un estudiante de música termina su entrenamiento en una escuela o un conservatorio, a diferencia de un alumno de deporte físico, sigue practicando en casa.

¹² Ana Mercedes Vernia Carrasco, “Elite Musicians: More Than a Physical Training”, *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* vol. 11, n.º 22 (2021) <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.879>

Una propuesta que pasaría por una ordenación también con estudiantes de alto rendimiento musical, atendiendo a los diferentes niveles y perfiles de estudiantes así como las características de la institución educativa a la que se adscribe, entendiendo el rigor que supone la interpretación en una orquesta de prestigio reconocido o como intérprete en la participación de concursos de alto nivel, podría ser la siguiente¹³:

- 1 A.R. Orquestas y Concursos nacionales e internacionales de reconocido prestigio
- 2 A.R. Orquestas y Concursos nacionales e internacionales de comunidades o regiones
- 3 A.R. Calificado como músicos de alto rendimiento o equivalente por las Comunidades Autónomas
- 4 A.R. Con programas tutelados por Escuelas de Música y/o Conservatorios Superiores
- 5 A.R. Con Programas tutelados por Escuelas de Música y/o Conservatorios Profesionales
- 6 A.R. Con Programas tutelados por Orquestas y/o auditorios
- 7 A.R. Con Programas tutelados por Universidades

Figura 1: Propuesta tipos de alto rendimiento para músicos

En adición a la figura anterior, se podrían listar diferentes perfiles musicales y realidades según comunidades autónomas para conocer todas las casuísticas posibles que pueda presentar un músico/estudiante/intérprete de élite y/o alto rendimiento. Esto permitiría elaborar una baremación según nivel de estudios, categoría de agrupación musical a la que pertenece (banda, orquesta, ensemble, grupo de cámara, intérprete, etc.). Y de esta manera, podría establecerse unos criterios que ordenarían a los perfiles de músicos de élite y de alto rendimiento.

II.3. La Educación Musical como formación básica

A pesar de que se cuenta con mucha investigación nacional e internacional sobre los beneficios de la música en las personas, especialmente en el ámbito educativo y de la salud, en España se sigue castigando más que a la música a la propia educación, haciendo que sea más precaria y de menor calidad. Por ejemplo¹⁴, obligatoriamente solo se puede cursar música una media de 4 sesiones a la semana, lo que supone una sesión por curso, y solo en el primer ciclo de primaria. Si pensamos que solo se reciben 50 minutos por sesión, el cómputo resultante es de 3 horas y 9 minutos durante este período.

¹³ Ana Mercedes Vernia Carrasco, «Los músicos de élite: Una breve revisión de su situación y propuestas de futuro». *I Congreso Internacional de Innovación docente e Investigación en Educación (CIDICO)*. Organizado por el Grupo de Investigación SEJ-473 (Universidad de Almería) y la Sociedad Científica de Investigación en Ciencias de la Salud, Psicología y Educación. (Madrid, 21-24 de noviembre de 2019).

¹⁴ Borja Mateu-Luján, «La educación musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. estudio comparado entre comunidades autónomas», *Revista Española De Educación Comparada* n.º 37 (2021): 338-354. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541>

Cabe señalar que la distribución horaria plantea una exclusión social y educativa al permitir flexibilidad entre Comunidades Autónomas, planteando cero sesiones en una comunidad o seis sesiones en otra.

II.4. La Educación Musical en las Escuelas de Música y Danza

Las escuelas de música y danza, y en los últimos años también teatro, o como bien se les podría denominar escuelas de artes escénicas o artes vivas, son el resultado de una demanda real de la sociedad. Estos centros educativos y formativos, que todavía no tienen una regularización formal en algunas comunidades autónomas y en otras todavía tienen los Decretos sin desarrollar siendo solo algunas las que han conseguido el reconocimiento normativo, suponen la alternativa no formal de la formación y educación artística que recoge a todos los perfiles discentes. No obstante, cabe reconocer que los perfiles docentes necesitan de una revisión exhaustiva respecto a su formación y su ámbito de actuación.

Con la crisis que se visibilizó en 2007, algunas escuelas artísticas tuvieron que reinventarse para no cerrar sus centros y mantener las matrículas, ya que las subvenciones disminuyeron en algunos casos y en otras ni llegaron, sumando así el descenso de matrículas acarreado por la pérdida de empleo. Esta reinención manifestó una oferta académica nunca vista hasta el momento, propuestas de talleres para todas las edades, programas para personas adultas, embarazadas, tercera edad, necesidades educativas especiales y un largo etc. que mostró la falta de responsabilidad y ética docente vinculada a su formación especializada. Como en cualquier especialidad médica, (un oftalmólogo, un traumatólogo, etc...) también los docentes de música se especializan o bien en un instrumento musical o bien en alguna de las asignaturas que contempla el currículum (lenguaje musical, armonía, historia de la música, etc...).

Estas demandas sociales que se atendieron sin rigor académico han supuesto la apertura a nuevas especialidades, nuevas alternativas formativas y de investigación, que van más allá de la musicoterapia, y que necesitan de una interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. En esta línea las escuelas artísticas han generado la demanda en formación como las pedagogías activas (Dalcroze, Willems, Orff, etc.), lutería, música y salud, dirección de banda, dirección de coro...viendo también este potencial los conservatorios profesionales, superiores públicos y privados.

Cabe decir que en los últimos años la capacitación docente en estos centros muestra un alto nivel y rigor académico, la formación en didáctica musical se complementa con másteres y postgrados; no obstante, todavía se encuentran centros con profesorado precario por una parte y profesorado sin titulación específica para las actividades que desarrolla.

III. FORMACIÓN DOCENTE

El profesorado español no ha recibido una formación muy acertada respecto a la educación musical. En muchos casos, insuficiente hasta que la LOGSE planteó un modelo diferente, con recursos y la necesidad de crear un perfil docente dirigido especialmente a la enseñanza de la música en la educación formal aunque, lamentablemente, estas acciones han desaparecido al dar paso al marco europeo. Magisterio ha reducido los títulos de Maestro a sólo dos especialidades, de Educación Infantil y de Educación Primaria.¹⁵ Cabe añadir que algunas universidades ofrecen diferentes menciones que complementan los grados de primaria (mención en educación física, música o inglés), si bien podemos comprobar que se trata de una optatividad que poco tiene que ver con el maestro especialista.

Entre las materias troncales de la especialidad, que se ofrecen en los planes de estudios de las universidades españolas, y de obligatoria inclusión están¹⁶:

- Didáctica de la Expresión Musical
- Formación Instrumental
- Agrupaciones Musicales
- Formación Rítmica y Danza
- Formación Vocal y Auditiva
- Historia de la Música y del Folklore
- Lenguaje Musical
- Prácticum específico

Del listado anterior, cabe decir que no todas las universidades ofrecen estas asignaturas, especialmente en la formación vocal y auditiva, y en formación rítmica y danza, o bien no se imparten (formación vocal y auditiva) o se imparten con docentes no especialistas (formación rítmica y danza, que es impartida por educación física, relacionándose con la expresión corporal). Señalamos que es relevante contar con especialistas para garantizar la calidad educativa, así como rigurosos en los planes de estudio.

Por otra parte, y atendiendo a una formación transversal para los docentes de música de los diferentes ámbitos y niveles educativos, tanto en el contexto formal como el informal, sería necesario el planteamiento de unas competencias transversales además de las propias específicas de la materia y/o

¹⁵ María Luisa López Reyes, «Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 14, 2 (2010): 67-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074007>

¹⁶ *Ibíd.*

asignatura o las generales marcadas por un nivel o centro educativo. Así¹⁷, las competencias transversales son las competencias genéricas integradas en la práctica de la mayor parte de las profesiones. Se componen de características o aptitudes personales, conocimientos y valores, siendo necesarias para el desempeño eficiente de una determinada profesión, además de potenciar la adaptación a los necesarios cambios que se producen en el tiempo, por tanto, son comunes a las diferentes áreas de conocimiento.

El aprendizaje por competencias¹⁸, se dirige a capacitar al alumnado de manera integral para poder ser capaz de adaptar los conocimientos adquiridos a diferentes contextos, integrando también actitudes y valores. Esta autora define las competencias transversales o genéricas como aquellas que forman parte fundamental del perfil profesional y formativo de gran parte de las titulaciones, incluyendo también las habilidades cognitivas y metacognitivas, así como los conocimientos instrumentales y actitudes de relevancia para la sociedad del conocimiento.

Podemos entender por competencias transversales o genéricas aquellas que van más allá de los límites de una disciplina para incidir en el resto. Se trata pues de aquellas habilidades que se necesitan para desarrollar una profesión de manera eficiente. En una encuesta sociológica cuantitativa¹⁹ se demostró que, según los empleadores, hay cinco competencias que son necesarias para todos los estudios:

1. Capacidad de poner en práctica el conocimiento;
2. Conocimiento de la materia y la comprensión de su profesión;
3. Capacidad de crear nuevas ideas (creatividad);
4. Capacidad de trabajar en grupo;
5. Capacidad de aprender.

Por otra parte, los graduados en música nombraron las siguientes competencias genéricas como las más importante en sus actividades profesionales²⁰:

¹⁷ Ana Rodríguez Martínez, «Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la Empleabilidad» (tesis coctoral, Universidad de Zaragoza, 2012): 32-33. <https://zaguan.unizar.es/record/9591/files/TESIS-2012-101.pdf>

¹⁸ Pilar Alonso Martín, «La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y al final de curso en alumnos de psicología», Revista de Investigación Educativa, vol. 28, n.º 1 (2010): 119-140. <https://doi.org/10.6018/rie>

¹⁹ Rima Rimšaitė y Vida Umbrasienė, “Development of the concept of the European credit transfer and accumulation system (ECTS) at the national level: harmonization of the credit and implementation of the learning outcomes based study programme design”. En *Guidelines of competence development in the study field of music*, ed. por Linas Bukauskas et al. (Vilnius: Vilniaus universitetas, 2012).

²⁰ Ana Mercedes Vernia Carrasco, *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. 2ª Ed. Revisada y ampliada. (España: Punto Rojo, 2019).

1. Habilidades de comunicación y la comunicación del equipo;
2. Capacidad de comunicarse con personas que no son expertos en el área profesional de un empleado;
3. Capacidad para tomar decisiones;
4. Capacidad para trabajar en un entorno internacional (habilidades del lenguaje, capacidad de interactuar con representantes de otras culturas);
5. La creatividad y el espíritu empresarial;
6. Capacidad de poner en práctica el conocimiento;
7. Lengua materna, capacidad para comunicarse por escrito y escribir sin errores;
8. Capacidad de trabajar en grupo;
9. Capacidad de aprender;
10. Conciencia de la seguridad y el bienestar.

La encuesta anteriormente mencionada reveló que se podría dar más relevancia a las siguientes habilidades:

1. Gestión (organización de conciertos);
2. Conocimiento, Psicología y habilidades (preparación para la etapa, la gestión de miedo escénico, confianza en sí mismo, capacidad de concentración);
3. Movimiento (movimiento escénico, danza, actuación, expresión escenario y esgrima);
4. Los fundamentos legislativos (acuerdos de derechos de autor);
5. Información (programas de música del ordenador, la aplicación de tecnologías en la industria de la música);
6. Idiomas (fonética para cantantes);
7. Seguridad Ocupacional (ciencias de la salud y el deporte);
8. Algunos temas específicos (jazz, música electrónica, grabación de sonido).

Además de las habilidades ya mencionadas, se le dio mucha atención durante los debates a la capacidad de crear oportunidades de empleo.

III.1. La formación docente en los Conservatorios de Música

La formación docente en los Conservatorios de Música sigue considerando la formación instrumental primordial respecto a la formación transversal, justo lo contrario que demanda la sociedad actual. Aunque la oferta en la optatividad ha sido variada en la última década, las oposiciones o selección docente siguen focalizándose en la interpretación, relegando a segundo plano la didáctica y pedagogía, así como la formación complementaria.

Las Escuelas de Música, con diferentes realidades y formatos, ofrecen una cantidad de cursos, talleres y otras posibilidades, que sería muy difícil poder clasificar. Nos encontramos con Escuelas Superiores de Música, municipales, enmarcadas en federaciones y adscritas a bandas de música, de gestión pública, de gestión privada. Algunas escuelas exigen formación superior, otras no, dependiendo de sus características y de la legislación de su Comunidad Autónoma, puesto que se carece de un marco estatal que regule estos aspectos didácticos y pedagógicos.

III.2. La formación docente en las Escuelas de Música

La Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza²¹, destaca el valor que Europa da a la música, especialmente su función social, formativa y cultural, destacando la formación integral de la persona y, por tanto, las escuelas de música deben ser centros de formación y difusión cultural, cantera de futuros profesionales, sin cerrar las puertas a nadie por la flexibilidad que estos centros poseen. Respecto a la titulación del profesorado, se menciona de manera vaga y confusa, aludiendo a la posibilidad de un proyecto pedagógico, así como a las condiciones, instalaciones y otras posibilidades. Sin embargo y más adelante, se especifica que las asignaturas complementarias, y actividades de conjunto podrán ser impartidas por docentes cuya titulación se refiera a una especialidad instrumental; de lo que se desprende que cualquier docente con especialidad instrumental, independientemente de cual sea el instrumento, pueda impartir cualquier asignatura complementaria, incluso cuando los contenidos no tengan ninguna relación.

Los requisitos para ejercer la docencia en las enseñanzas artísticas profesionales²² exigen un título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente a efectos de docencia.

²¹ Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza (BOE núm. 202, de 22 de agosto de 1992) 29396-29399.

²² Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que

Excepcionalmente, para determinadas materias se podrán incorporar como profesores especialistas a profesionales, no necesariamente titulados, que ostenten la necesaria cualificación profesional. En cuanto a la formación pedagógica, será necesario estar en posesión de un título oficial de postgrado que acredite la formación pedagógica y didáctica de acuerdo con lo exigido por el artículo 96 y en la disposición transitoria octava de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La denominación de los títulos de postgrado a los que se refiere este artículo deberá facilitar la identificación de la profesión para cuyo ejercicio habilita, y en ningún caso podrá conducir a error o confusión sobre sus efectos profesionales.

III.3. Tecnología y educación musical

Las tecnologías todavía no son la alternativa perfecta para el aprendizaje musical, si bien lo refuerzan y facilitan. Aunque se encuentra un notable aumento de la utilización de las tecnologías en la educación musical, no se aprovecha su potencial creativo, comunicativo y cooperativo entre el alumnado.²³

Es necesario hacer una crítica constructiva a las diferentes aplicaciones, recursos y otras herramientas que circulan por los centros docentes como mero entretenimiento, y que descuidan el principal objetivo de la educación musical, que es aprender música, anteponiendo la parte lúdica a los conocimientos científicos. Este hecho priva al alumnado de su derecho a aprender música.

La investigación²⁴ que analizó los hábitos de los adolescentes de España en el uso de las TIC, revela que su uso excesivo produce impactos negativos en el ámbito académico y, aunque no es un problema generalizado, es necesario abrir esta línea de investigación.

En este sentido se manifiesta la necesaria reflexión sobre el abuso de las tecnologías en las aulas de música de primaria y secundaria, y el bajo nivel musical con el que los estudiantes terminan sus estudios obligatorios. Esta situación lleva a pensar que, si al escaso horario destinado para la música se añade el uso de tecnología no dirigida al aprendizaje musical, puede ser que se encuentre un alumnado motivado por la parte lúdica que la tecnología les ofrece, pero con falta de interés por lo que realmente debe suponer el aprendizaje musical, que es hacer música.

Traslademos la problemática anterior, sobre el uso de la tecnología e imaginemos implementar programas o aplicaciones tecnológicas que trabajen las matemáticas desde la parte lúdica, pero que,

impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 86, de 9 de abril de 2010) 32100-32114.

²³ Serrano, «Tecnología y educación musical obligatoria en España...».

²⁴ Anna Díaz Vicario, Cristina Mercader y Joaquín Gairín Sallán, «Uso problemático de las TIC en adolescentes», *Revista electrónica de investigación educativa* vol. 21, e07 (2019): 1-2. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>

al finalizar la educación obligatoria, el alumnado no sepa sumar ni restar. Esto generaría un grave problema no solo para la educación en sí misma. En este sentido, debería replantearse el uso de la tecnología y/o qué programas o aplicaciones se utilizan para el aprendizaje musical, que mantiene entretenido al alumnado sin la transmisión de conocimiento.

III.4. Educación musical y ODS. Hacia el futuro

El programa para el Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD)²⁵ referencia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y tiene entre sus acciones; erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. El ODS número 4, dedicado a la Educación, cuyas intenciones son garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, tiene también entre sus metas la cultura, dentro de la cual encontramos la música, con relevante consideración. En este sentido, los proyectos musicales pueden ser una estrategia para enlazar los planteamientos de la UNESCO, a través de los ODS desde las buenas prácticas e implementando especialmente las actividades musicales para potenciar sus beneficios, en la calidad de vida.

La educación musical puede ser una alternativa para la mejora del desarrollo sostenible, desde su visión y acción pedagógica y didáctica en el marco de la música y las artes impulsando la inclusión educativa y las competencias para la vida, contando con los espacios formales e informales de la educación.²⁶ Por tanto, música y cultura como pilares fundamentales de la educación fomentan la sostenible como a la inclusión educativa. En este sentido, los retos futuros en la Educación Musical necesitan de un fundamento y un compromiso, como los que plantean Amartya Sen o Martha Nussbaum, entendiendo que la sostenibilidad afecta al bienestar humano (la desigualdad, la pobreza, la calidad de vida, la ausencia de desarrollo humano y la injusticia social).²⁷

La música, un elemento que vive y convive con personas de todas las edades, también se convierte en una forma de entender la vida, los valores o las emociones. La educación debe fomentar también el compromiso social como clave fundamental en el proceso docente, de formación y responsabilidad en los conocimientos, actitudes y habilidades que se desarrollan en el colegio. Cómo elegimos la música, las canciones, es importante en el quehacer docente de la educación musical. En este sentido, educar en la diversidad de género desde la música permitirá al futuro docente la adquisición de

²⁵ Vernia Carrasco.«Educación musical en el panorama español...» 18.

²⁶ Oswaldo Reinoso, Antonio Rodríguez, y Jose Manuel Luna-Nemecio. «Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental», *Revista da abem* vol. 27, n.º 43 (2019). <http://dx.doi.org/10.33054/ABEM2019b4307>

²⁷ Vernia Carrasco. «Educación musical en el panorama español...» 19.

competencias y habilidades distintas de la música, además del conocimiento de la diversidad cultural y el patrimonio, del folclore popular de un territorio.²⁸

IV. CONCLUSIONES

Como conclusión, es necesario señalar el auge de la investigación en la educación y formación musical, el incremento en el rigor, la ética y la responsabilidad de estas investigaciones, y esto es un factor positivo a tener en cuenta, pues, aunque la música no ocupa, bajo nuestro punto de vista, el lugar que se merece, los científicos de la materia muestran cada día más su valor en la educación y en la sociedad. Es necesario plantear, replantear y reflexionar sobre la educación y la formación no solo discente sino también docente, especialmente en el marco didáctico y pedagógico y volver al rigor de los especialistas en las universidades, para que la educación básica (infantil, primaria y ESO) recupere la calidad educativa tan necesaria, sin dejar de lado la educación post obligatoria.

Por otra parte, y pensando en la primera mitad del siglo XXI, los centros educativos deben tener y mirar a la música como la oportunidad que significa gozar de ella, pero de la mano de especialistas y, aunque no se ha dedicado un capítulo a las políticas educativas, también es necesario que los legisladores entiendan el potencial de la educación musical para la mejora no solo de la calidad educativa, sino también social y económica, entendiendo que los ODS son necesarios para la sociedad del futuro y la música; dentro de la cultura es un pilar fundamental.

No se debe olvidar que para enseñar música hay que saber música, y la tecnología no puede entenderse utilizarse para entretener o motivar sin transmitir el conocimiento, por este motivo cabe ser estrictos y valorar las herramientas y aplicaciones que fomentan la calidad educativa musical y aquellas que solo distraen.

La demanda actual respecto a la música orienta hacia la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, lo que permite la estrecha colaboración con diferentes campos científicos para lograr objetivos comunes. Estas posibilidades enriquecen tanto a la educación en especial como a la sociedad en general. Además, suponen generar nueva empleabilidad y diferentes oportunidades en el contexto musical.

Finalmente, es necesario que los diferentes ámbitos y contextos de la formación y educación musical trabajen conjuntamente y consideren la oportunidad que supone establecer metas y objetivos comunes, compartir propuestas, experiencias e investigaciones, así como espacios de debate y de investigación

²⁸ Anna Mercedes Vernia Carrasco, "Education to promote gender equality in education. Foundation in SGDs and policy makers", *34th World Conference on Music Education* (Australia: International Society for Music Education, ISME, 2020): 609-614.

V. REFERENCIAS

- Alonso Martín, Pilar. «La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y al final de curso en alumnos de psicología». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 28, n.º 1 (2010): 119-140. <https://revistas.um.es/rie/article/download/97821/109391/458021>
- Calderón Escobar, Luis. «Los distintos modelos de enseñanza de la música hoy en el Estado español». *Música Oral del Sur*, n.º 14 (2017): 227-252.
- Díaz Vicario, Anna, Mercader Juan, Cristina, & Gairín Sallán, Joaquín. «Uso problemático de las TIC en adolescentes». *Revista electrónica de investigación educativa* vol. 21, (2019). <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- López Reyes, María Luisa. «Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* n.º 14, 2 (2010): 67-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074007>
- López Cano, Rubén y Úrsula San Cristóbal. «Investigación artística en música: cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa». *Quodlibet* n.º 74, 2 (2020): 87-116. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.777>
- Martín Jiménez, Daniel. «La enseñanza especializada de la música en España y en la comunidad francesa de Bélgica ante el reto europeo». *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 11 (2005): 357-380.
- Martos Sánchez, Emilia. «La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea». *Espiral. Cuadernos del profesorado* vol. 6, n.º 18 (2013). <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.956>
- Mateu Luján, Borja. «La educación musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. estudio comparado entre comunidades autónomas». *Revista Española De Educación Comparada* n.º 37 (2021): 338-354. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541>
- Ministerio de Educación (2011). Diseño de currículo experimental para la carrera profesional de profesor de educación artística, especialidad: música https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-18099
- Mosquera, Ingrid (2018). Las nuevas pedagogías se imponen al aprendizaje compartimentado. Disponible en: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/las-nuevas-pedagogias-se-imponen-al-aprendizaje-compartmentado/549203602359/>

- Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza (BOE núm. 202, de 22 de agosto de 1992) 29396-29399.
- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 86, de 9 de abril de 2010) 32100-32114.
- Reinoso, Oswaldo, Antonio Rodríguez y Jose Manuel Luna-Nemecio. «Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental». *Revista da abem* vol. 27, n.º 43 (2019). <http://dx.doi.org/10.33054/ABEM2019b4307>
- Rimšaitė, Rima y Umbrasienė, Vida. “Development of the concept of the European credit transfer and accumulation system ECTS) at the national level: harmonization of the credit and implementation of the learning outcomes based study programme design?”. En *Guidelines of competence development in the study field of music*, ed. por Linas Bukauskas et al. (Vilnius: Vilniaus universitetas, 2012).
- Rodríguez Martínez, Ana. «Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la Empleabilidad». Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, 2012. <https://zaguan.unizar.es/record/9591/files/TESIS-2012-101.pdf>
- Rodríguez Quiles, José Antonio. Políticas educativas en España a la deriva. El caso de la Educación Musical. 2020. <https://cerfa.de/wp-content/uploads/2020/06/Pol%C3%ADticas-educativas-en-Espa%C3%B1a-a-la-deriva.pdf>
- Serrano, Rosa María. «Tecnología y educación musical obligatoria en España: referentes para la implementación de buenas prácticas». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* n.º 14 (2017): 153-169. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54848>
- Vernia Carrasco, Ana Mercedes. «Los músicos de élite: Una breve revisión de su situación y propuestas de futuro». *I Congreso Internacional de Innovación docente e Investigación en Educación (CIDICO)*. Organizado por el Grupo de Investigación SEJ-473 (Universidad de Almería) y la Sociedad Científica de Investigación en Ciencias de la Salud, Psicología y Educación. (Madrid, 21-24 de noviembre de 2019).
- _____. *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. 2ª Ed. Revisada y ampliada. (España: Punto Rojo, 2019).
- _____. «Education to promote gender equality in education. Foundation in SGDs and policy makers», *34th World Conference on Music Education* (Australia: International Society for Music Education, ISME, 2020): 609-614.

- _____ «Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos». *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas* n.º 7 (2021): 17-29.
- _____. «Elite Musicians: More Than a Physical Training». *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* vol. 11, n.º 22 (2021) <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.879> ■

HOMO MUSICUS: LAS COMPETENCIAS MUSICALES EN EL AULA DE MÚSICA DE SECUNDARIA

HOMO MUSICUS: MUSICAL COMPETENCES IN THE HIGH SCHOOL MUSIC CLASSROOM

Josep Ll. Zaragoza Muñoz*

ESMUC

jzaragoza@esmuc.cat

orcid.org/0000-0001-9489-6976

RESUMEN

Las competencias educativas en sus diversas tipologías y concepciones están mayoritariamente imbricadas en los currículos ahora vigentes en la mayoría de países de nuestro entorno. Se definen, *grosso modo*, como aquellas capacidades en acción que permiten utilizar a los estudiantes los conocimientos previamente adquiridos de forma sinérgica, integrada y en transferencia hacia la resolución de tareas en contextos definidos, donde estos conocimientos pudieran ser demandados. En este artículo planteamos una propuesta conceptual y didáctica para implementar, de forma viable y funcional, un proceso para formar un alumnado generalista *musicalmente competente*. No obstante, las competencias en nuestros currículos todavía necesitan una profunda y amplia revisión sobre sus implicaciones didácticas, más allá de ser incrustadas en los planes docentes, ya que al ser procesos de gran complejidad causan no pocos quebraderos de cabeza a los profesores que están a pie de aula día a día, tanto a nivel metodológico como evaluativo. Consensuar un significado compartido y, sobre todo, determinar los criterios didácticos para enseñar y evaluar por competencias en un marco de gestión factible son aspectos primordiales que, desde la complejidad de las

* Titulado en Grado Superior de Música y licenciado en Psicología. Ha desarrollado su actividad profesional como profesor de Didáctica General de la Música en la ESMUC y como Catedrático de Música en Enseñanza Secundaria. Imparte formación sobre competencias para el profesorado de educación musical, tanto generalista como de régimen especial. Cabe destacar la publicación de manual Didáctica de la música en la Educación Secundaria (ed. Graó) y el premio a la trayectoria profesional concedido por la asociación de profesores de música (AEMCAT) 2021.

Recepción del artículo: 03-02-2022. Aceptación del artículo: 15-03-2022.

dinámicas de aula y los condicionantes organizativos, permiten que la propuesta pedagógica, la teoría, se convierta en praxis, y que las competencias en educación musical se conviertan en una realidad plausible. El objetivo, en todo caso, es que nuestros estudiantes, en la etapa de la enseñanza obligatoria que es nuestro marco de referencia, alcancen niveles de conocimiento musical aplicado que facilite la conexión entre los aprendizajes formales construidos en el aula y sus prácticas informales en los entornos cotidianos y vitales donde se desenvuelven.

Palabras clave: competencias educativas; competencias musicales; educación secundaria; didáctica musical; currículum; educación musical.

ABSTRACT

Educational competencies in their various typologies and conceptions are primarily embedded in the curriculum now being implemented in most neighbouring countries. They are defined, roughly, as those capabilities in action that allow students to use their previously acquired knowledge in a synergistic, integrated, and transferable way towards finding solutions in defined contexts. In this article, we propose a conceptual and didactic proposal to implement a training process for a musically competent generalist student body in a viable and functional way. However, the competencies in our curriculum still need a deep and extensive review of their didactic implications. Beyond being embedded in the teaching plans, since being highly complex processes, they cause many headaches for teachers who are at the chalkface daily, both at a methodological and evaluative level. Agreeing on shared meaning and, above all, determining the didactic criteria to teach and evaluate competencies in a feasible management framework. All of these are essential aspects. The complexity of the classroom dynamics and the organisational conditions allows the pedagogical proposal. Theory becomes practice, and music education competencies become a plausible reality. The objective, in any case, is that our students (within the general education stage that is our frame of reference) reach levels of applied musical knowledge. These facilitate the connection between the formal learning built in the classroom and their informal practices in the stimulating environments where they operate.

Key words: educational competencies; musical competencies; secondary/ high school education; musical education; curriculum.

I. LA COMPETENCIA EDUCATIVA: DEL SIGNIFICADO AL SENTIDO DEL CONOCIMIENTO

Ya sea en los círculos de debate académico, en los procesos de formación del profesorado o en los mismos centros educativos, se apela frecuentemente al concepto de *aprendizaje significativo* (término acuñado por David Ausubel allá por los años 60 del siglo pasado¹), como un tipo de aprendizaje

¹ David Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento* (España: Ediciones Paidós, 2002).

de calidad, comprensivo, constructivo, que se compara con otro tipo de aprendizaje más de tipo memorístico, repetitivo y de baja calidad. De hecho, desde la LOGSE, aprender significativamente ha sido uno de los objetivos más relevantes que caracterizan la idea de aprendizaje.

Si bien es cierto que los contenidos que se construyen con significado se asimilan mejor, son más perdurables en el tiempo porque se conectan con la matriz de conocimiento previo del que aprende y son más adaptativos, la idea de significación del conocimiento queda exigua cuando tratamos de competencia educativa. Aprender significativamente es el primer paso, la condición necesaria, sí, pero no es suficiente cuando hablamos con propiedad del aprendizaje competencial, tal como en la actualidad prescriben los currículos en casi la totalidad de ámbitos de estudio como de etapas educativas.

En este sentido nos podríamos formular la siguiente pregunta retórica: ¿Qué hacen los alumnos con los contenidos que aprenden en las aulas, aunque sean significativos, además de acreditar la evaluación o, en ocasiones, como una especie de intercambio de esfuerzo por nota?² Una de las múltiples prestaciones pedagógicas que nos aporta el concepto de competencia educativa es precisamente éste, el de dar sentido y función, viabilidad y transferencia (y motivación para aprender, que no es un matiz trivial en secundaria), al aprendizaje, más allá del aula donde se ha construido (decimos construido con toda la intención), para trasladarlo a posibles y diversos escenarios donde usarlo en situaciones cotidianas o auténticas.³

Que los docentes nos centremos en el aprendizaje con sentido y no solo nos conformemos con su significación, es decir, con que los alumnos solamente entiendan, comprendan y practiquen ejercicios, es un cambio de perspectiva que el concepto de competencia educativa nos ofrece para situar en reflexión fundamentada lo que anteriormente seguramente se hacía por lógica intuitiva. De hecho, aunque el concepto de competencia educativa tiene pocos años, sus implicaciones siempre han estado presentes en los procesos formativos, ya que, de una manera u otra, con más o menos potencialidad de transferencia, los aprendizajes académicos han servido para que las personas gestionen sus necesidades cotidianas, tanto personales como profesionales. Podemos decir entonces que las competencias *siempre han existido*, si nos atenemos al concepto de uso, función y transferencia de los conocimientos adquiridos en los contextos formales de aprendizaje. Si esto no fuera así, nada de lo que se aprende en educación formal tendría vida más allá de las aulas. La diferencia es que ahora, de forma reflexionada, explícita y planificada, la mirada didáctica de las competencias prioriza la conexión entre lo que se aprende en el aula y su viabilidad

² Educantabriatv, «Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela. Por Ángel Pérez Gómez», vídeo de Youtube, 1h:14', publicado el 19 de febrero de 2009, <https://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU>

³ Carles Monereo, *La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas*. (España: Pensamiento educativo, vol. 32, 2003): 71-89.

fuera de ella, cuestión que transforma el objetivo de acumular conocimiento para transformarlo y aprender a usarlo: de pretender *saber qué aprenden* los estudiantes a pretender *saber qué pueden hacer con lo que aprenden*. No obstante, en el caso del aprendizaje musical, entendiendo la música como objeto de conocimiento y práctica, puede parecer que aprender música, hacer música, es una actividad competencial *per se*. Sin embargo, no podemos establecer un paralelismo unívoco entre práctica musical y la competencia musical entendida desde su significado educativo canónico, ya que la competencia va mucho más allá e incorpora unos atributos que superan el *saber hacer*. La práctica es necesaria, pero completamente insuficiente para verificar que se es competente, como trataremos de argumentar a continuación. Pero antes situemos un breve imaginario para saber de qué hablamos cuando abordamos las competencias educativas.

I. 1. De los objetivos a las competencias

En pedagogía tenemos el problema de la polisemia. Los conceptos que se manejan no siempre son atribuidos por los usuarios a significados estandarizados, por lo que el confusionismo reina demasiado a menudo en el debate pedagógico y en la formación a la hora de poner nombre a las cosas y compartir un *diccionario pedagógico profesional*. Esto pasa con el término competencia, donde podemos encontrar innumerables definiciones, no siempre coherentes unas con otras, ya que su acepción tiene su origen en el mundo del trabajo y de la empresa, donde la competencia equivale a ser eficiente, en competir y en producir, por lo que los trabajadores competentes serían los que producen más y mejor. Este *pecado original* del término (que esconde una concepción conductista y mecanicista del aprendizaje) con respecto a lo que desde la educación se considera competencia (visión integradora, constructiva, social y axiológica), ha arrastrado a un debate en el que se suele acusar a los partidarios de las competencias en educación de esconder propósitos neoliberales, centrados en un modelo social economicista y mercantil, apartado de los contenidos escolares y de los *verdaderos objetivos de la educación*. Nada más lejos de la realidad si analizamos los fundamentos, los procesos y las implicaciones que definen las competencias educativas en el marco que nos afecta. Por tanto, aunque podemos encontrar una cantidad ingente de definiciones de competencia no siempre coincidentes en sus atributos⁴, nos acogeremos al concepto de competencia educativa dentro del marco de la OCDE, DeSeCo y del Parlamento Europeo⁵, nuestro ámbito de referencia.

⁴ José Moya y Florencio Luengo, *Teoría y práctica de las competencias básicas*. (España: Editorial Graó, 2001).

⁵ Luis Toribio, «Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa». *Foro de educación* volumen 8, nº 12 (2010): acceso el 9 de diciembre del 2021. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/103>

I. 2. Las competencias educativas clave

Las competencias educativas en el marco educativo europeo se configuran en tres grandes bloques o agrupamientos⁶ de las que se derivan varias taxonomías de las llamadas competencias clave, las cuales se postulan en los currículums oficiales en los diversos países de nuestro entorno con apenas diferencias de matiz. Estos tres ámbitos se refieren al uso de los conocimientos y herramientas que nos aporta la cultura, por una parte (saber y saber hacer). Un segundo grupo de competencias se relaciona con la necesidad de construcción de una identidad propia, de ser autónomo y aprender a lo largo de la vida (saber ser), y el tercer ámbito configura el grupo de las competencias sociales, encaminadas hacia la mejora de las relaciones humanas dentro de la diferencia y la multiculturalidad (saber convivir). Como es evidente, tanto el segundo ámbito como el tercero sitúa el aprendizaje y los objetivos de las competencias en un imaginario formativo integral e integrador, donde lo epistemológico, lo social y axiológico van intrínsecamente unidos a las habilidades de ejecución y resolución de tareas en contextos determinados y complejos.

En el ámbito de referencia citado, las competencias educativas clave han sido definidas como *la capacidad para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada en torno a contextos determinados. Supone una combinación de habilidades prácticas, de conocimientos sustantivos, de valores y actitudes, de emociones y otras conductas que se movilizan conjuntamente para alcanzar un fin. La competencia es un SABER, un SABER HACER, un SABER SER y un QUERER SEGUIR APRENDIENDO.*

Esta definición de competencia educativa puede parecer un poco abstrusa a primera vista, pero analizada detenidamente es diáfana y sus implicaciones pedagógicas son enormes, de manera que orientan hacia un cambio significativo en las formas más académicas de enseñar, aprender y evaluar. No se trata de enseñar para determinar *qué sabe* el estudiante, sino ir más allá para saber *qué puede hacer* con lo que aprende. La competencia sitúa el aprendizaje de contenidos en formatos finalizados imaginarios y de éxito, en un contexto determinado y ante tareas o situaciones concretas, que desde el aula debemos vislumbrar, creando formatos simulados lo más fidedignos posibles a las situaciones reales (evaluación auténtica). Para ilustrar con más especificidad el término, podemos comparar el aprendizaje competencial con aquel otro centrado en objetivos de comprensión y ejecución:

⁶ Educantabriatv, «Competencia y currículo...»



Imagen 1. Diferencias entre los objetivos centrados en el saber y las competencias centradas en saber hacer

La competencia educativa, tanto si se trata de competencia clave como si hablamos de competencias específicas de las disciplinas (competencias epistemológicas), no separa el conocimiento de su uso, no escinde la teoría de la práctica, sino que la trasciende. Su adquisición no se plantea como un todo o nada, sino que es una cuestión de grado: se puede ser más o menos competente, todo dependerá de las múltiples variables que definen su implementación. En todo caso, la competencia no existe hasta que se demuestra en la acción. En este sentido un autor de referencia, el profesor Ángel Pérez Gómez⁷, define cinco grandes atributos que definen la competencia educativa: transferibilidad, integración de conocimientos, contextualización/solución a demandas concretas, disposición y actitud, y reflexión autorreguladora.

1.2.1. *Transferibilidad del conocimiento.* No podemos decir que nuestros estudiantes están siendo competentes cuando todavía están en proceso de construcción, de asimilación de los contenidos de aprendizaje. En esta primera fase *precompetencial*, inductiva, para abstraer y conceptualizar el conocimiento, el objetivo es que se logre un aprendizaje significativo que esté, en consecuencia, en disposición de ser usado. Primero hay que saber, comprender, para posteriormente transferir este aprendizaje más allá del momento en el que se ha construido. La transferencia, en todo caso, no será unívoca o directa, sino flexible y creativa, porque el conocimiento previamente adquirido se deberá

⁷ Educantabriatv, «Competencia y currículo...»

ajustar, *tunear*, de acuerdo con las necesidades del contexto y la tarea a resolver. Por este motivo, el grado o nivel de calidad de la transferencia puede ser muy diverso, desde una transferencia que simplemente consiga recordar un aprendizaje en un proceso deductivo, hasta una transferencia que consiga resolver una tarea compleja, o aún más, una transferencia de los conocimientos adquiridos que permita avanzar, seguir aprendiendo, que incentive la creatividad o la proactividad.

Para ilustrar un imaginario de competencias vinculado a nuestra epistemología disciplinar, pondremos ejemplos de conductas musicales competenciales. Un ejemplo de transferencia musical en el ámbito de la percepción musical sería que los estudiantes reconocen determinadas formas musicales por secciones, que se han enseñado en el aula, en músicas que escuchan en sus actividades informales fuera del aula: esta conducta se puede denominar competencia perceptiva, ya que son las habilidades de escucha musical las que se activan en contextos determinados. A nivel interpretativo, una transferencia competencial sería que un estudiante aplica una técnica instrumental que ha aprendido en un ejercicio, que le sirve para dominar una determinada obra del repertorio, y lo hace de forma consciente, porque detecta el conocimiento adquirido con anterioridad, lo emerge y lo activa para aprender una nueva obra, para seguir aprendiendo.

I.2.2. *Integración de los conocimientos.* Las competencias son *un saber hacer* en situaciones de complejidad, que demandan la movilización de conocimientos diversos, como conceptos, hechos, datos, principios, procedimientos, técnicas, actitudes, disposiciones emocionales y estrategias, por lo que, a pesar de ser enseñados inicialmente de forma analítica o fragmentada en el aula, se deben conectar sinérgicamente para ser efectivos cuando sea necesario, por lo que el todo siempre será más que la suma de las partes. Esta conectividad entre tipologías diversas de conocimiento debe ser implementada en el aula con tareas que tengan la condición de integración deductiva, aplicada. En los formatos académicos tradicionales, la presión de los contenidos de los programas de estudio deriva en enseñanzas centradas, como máximo, en acumular conocimiento, en saber, a menudo un saber muy fragmentado y encapsulado, debido a que no hay tiempo para profundizar, globalizar, conectar y dar sentido a todo aquello que se aprende. Acabar el temario, como objetivo principal del docente crea la falsa ilusión que identifica enseñanza y aprendizaje, cuando no suele ser así. Que se enseñe mucho no significa que se aprenda mucho, porque los aprendizajes superficiales tienen una alta caducidad, inmediatamente después de las pruebas de evaluación. De hecho, en competencias valdría la máxima de *se enseña menos, pero se aprende más*. En música podemos observar y verificar que se cumple este atributo de la competencia cuando después de un proceso inductivo de diversa tipología de conocimientos, por ejemplo, aprender a afinar, articular y matizar a través de ejercicios y estudios del instrumento, el docente plantea la interpretación de una obra que requiere aplicarlos de forma global e integrada.

I.2.3. *Contextualización / demandas / tareas a resolver en un tiempo y lugar.* El proceso de transferencia integradora de conocimientos de tipología diversa tiene como finalidad resolver tareas complejas en unas determinadas condiciones contextuales. Por ello, la evaluación de un aprendizaje competencial,

su verificación, se debe establecer a partir de diseñar unas condiciones determinadas de finalización, de aplicación de estos conocimientos en transferencia integradora. Podemos encontrar o crear múltiples tareas, problemas, centros de interés o proyectos, en los que los estudiantes deban aplicar, producir o resolver estas demandas. Se deduce, por tanto, que las competencias siempre se estarán reconstruyendo, modificando, evolucionado, porque siempre habrá nuevos contextos y nuevas tareas en las que debamos usar el conocimiento adquirido anteriormente. Cuanto más realistas y fidedignas sean las actividades competenciales que propongamos a nuestro alumnado, más verosímiles y auténticas serán, es decir, más se parecerán a las demandas que en un posible futuro, más o menos inmediato, los estudiantes se puedan ver involucrados, ya sea en el terreno personal y/o profesional, si es el caso. Un ejemplo de referencia musical de contexto auténtico competencial es cuando se realiza una interpretación musical colectiva en público. Los estudiantes deben poner en acción integrada una abundante cantidad de conocimientos musicales, tanto técnicos como conceptuales, sincrónicos, estratégicos o de gestión emocional, para demostrar que lo aprendido en el aula a lo largo del proceso de aprendizaje, finalmente resulta efectivo y exitoso en un contexto auténtico como es comunicarse musicalmente con el público.

I.2.4. *Disposición y actitud (valores)*. En este aspecto entramos de lleno en la conceptualización de competencia educativa que se separa definitivamente del concepto de competencia neoliberal/laboral. La competencia educativa incluye dentro de su concepción epistemológica lo axiológico, es decir, todo aquello que es condición primordial para impregnar de valor educativo y social el aprendizaje y la formación integral. No se puede entender ser competente sin que la persona que lo quiere ser no aporte implicación, motivación y una actitud de valor ético, por lo que en competencias no se puede separar el ámbito del dominio técnico del actitudinal. Ser competente, en el proceso formativo en las etapas obligatorias de la educación (y lo debería seguir siendo en estudios superiores, cómo no), implica cooperar, empatizar, respetar, ayudar, ser ayudado, ser responsable, etc., entre otras cualidades humanas y humanistas que contribuyan a la solución de conflictos y a la mejora de las relaciones sociales y la convivencia. Un ejemplo musical ilustrativo de este atributo que podemos generar en el aula y transferir a contextos cotidianos es la práctica musical colectiva para favorecer o mejorar contextos sociales, ya sea realizar conciertos benéficos, reivindicativos o simplemente para alegrar la vida de las personas, como realizar un concierto para gente mayor en una residencia.

I.2.5. *Reflexión autorreguladora*. Éste último atributo necesario para garantizar un proceso educativo de aprendizaje competencial no es menos relevante que los cuatro anteriores. De hecho, garantiza un aspecto esencial: que la persona sea consciente de lo que hace, sabiendo el qué, el cómo y el para qué, moviliza sus recursos cognitivos, emocionales y conductuales, de forma autónoma y metacognitiva, cuestión que le permitirá autoevaluar sus habilidades y tomar decisiones contingentes según el momento, dando sentido al proceso evitando aprendizajes ciegos o automáticos, por muy elaborados o eficaces que lleguen a ser. El aprendizaje reflexivo y competente va mucho más allá de la famosa consigna de *aprender haciendo*. Se trata en todo caso de aprender haciendo y reflexionado sobre cómo se aprende. Como dijo el famoso psicólogo social Kurt Lewin: no hay nada más práctico que una buena teoría. En este caso,

un buen entrenamiento en metacognición que monitorice y ponga nombre a los complejos procesos implicados en el aprendizaje competencial: desde el *saber hacer* hacia el *saber decir*.

Por otra parte, es obvio que aprender reflexionado es un proceso que lleva a cabo el alumno, y solo él, por lo que parecería que es su responsabilidad. Sí que lo es finalmente. No obstante, ello no significa que aprender reflexionando no sea un proceso natural y espontáneo en formatos académicos tradicionales. Más bien suele ser lo contrario y por motivos diversos, entre ellos, la acumulación excesiva de contenidos a aprender, que a menudo saturan la capacidad de procesar la información de forma significativa, aquello que se denomina carga cognitiva⁸, que colapsa la capacidad de dar significado y sentido a lo que se aprende, produciendo un aprendizaje mecánico y memorístico, de muy poca perdurabilidad, que impele a los estudiantes a estudiar a última hora, justo los días previos al examen, para así poder mantener en la memoria los contenidos memorizados antes de que se desvanezcan. Por tanto, si queremos que los aprendizajes sean de calidad, no solo debemos enseñar a los alumnos a reflexionar y monitorizar su aprendizaje (modelado metacognitivo), sino que debemos facilitar la posibilidad de que lo puedan hacer realmente, por lo que debemos dar tiempo, tiempo efectivo de calidad, para que los contenidos se conviertan en conocimiento substancial a partir de la toma de consciencia autorreguladora de los propios recursos puestos en acción durante el proceso de aprender.

II. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS O BÁSICAS DE LA MÚSICA

¿A través de qué vías las personas nos podemos acercar a la música si la entendemos como un objeto conocimiento y una práctica en el sentido autotélico, es decir, como un fin en sí mismo? En 2009, en el libro *Didáctica de la música en la enseñanza secundaria*⁹ y en pleno desarrollo de la LOE, ley educativa que incorporaba por primera vez las competencias clave transversales comunes para todas las materias, (ocho, en su momento; siete con la LOMCE), planteamos cuatro grandes dimensiones de competencias musicales que se deducían directamente de los bloques de contenido del currículo de música: la escucha, la interpretación, la creación y el conocimiento musicológico. Posteriormente, con el advenimiento de la primera reforma de la LOE, la LOMCE, y en Catalunya concretamente, en el decreto 187/2015 de ordenación de las enseñanzas en la educación secundaria obligatoria, se incorporaron las denominadas *competencias básicas de las materias*, las propias de cada materia, cuyo objetivo primordial es desarrollar desde cada ámbito curricular las competencias clave transversales. En este sentido, el área artística integra la mirada de las competencias artísticas musicales, propias, siguiendo el planteamiento que en su momento propusimos: la percepción, la interpretación, la creatividad y el conocimiento cultural de la música. Por tanto, ya podíamos hablar con propiedad administrativa de la *competencia perceptiva de la música*, de la *competencia interpretativa de la música*, de la *competencia creativa de la música* y de la *competencia musicológica y cultural de la música*. Además, en el currículo citado, se introduce

⁸ Héctor Ruíz, *Cómo aprendemos* (España: Editorial Graó, 2020).

⁹ Josep Ll. Zaragoza, *Didáctica de la música en la enseñanza secundaria*. (España, Editorial Graó, 2009).

también la función de la visión propedéutica de la música, es decir, su uso como herramienta para lograr otros fines de cariz axiológico y social.

Partiendo de este planteamiento, podemos establecer una mirada holística e inclusiva para las enseñanzas musicales, que incluso puede ser funcional tanto para el ámbito generalista como de régimen especial, ya que estas cuatro grandes dimensiones competenciales son las que son, *no hay más*, es decir, las vías por las que los humanos utilizamos la música como un conocimiento y una práctica. Las diferencias, en todo caso, son de dominio especializado o complejidad intrínseca de cada ámbito educativo. He aquí la funcionalidad del planteamiento: etiquetando estos cuatro mundos epistemológicos de la música en su visión más globalizadora, esta abstracción permite concretar todos aquellos dominios o competencias específicas que las desarrollan en función de ámbito educativo y nivel que se trate. Así, en secundaria por ejemplo, la competencia interpretativa de la música tendrá un planteamiento muy diferente de la misma competencia en el ámbito de las enseñanzas musicales superiores cuyo objetivo académico relevante es formar músicos intérpretes profesionales. En el primer caso, el desarrollo de las habilidades interpretativas del alumnado de secundaria se centra mucho más en los procesos que en los resultados; es decir, que el primer objetivo de aprender a tocar, cantar o bailar, no es tanto llegar a niveles de virtuosismo como de garantizar un proceso inclusivo, vivencial y gratificante de todo el alumnado, desarrollando habilidades musicales y también sociales, como la cooperación, la empatía o la asertividad. Esta priorización del valor educativo que se desprende del desarrollo de la competencia interpretativa de la música no va en detrimento de alcanzar unos buenos niveles de dominio técnico y expresivo de la música, pero nunca puede ser a costa de seleccionar o segregar una parte del alumnado. *Homo musicus*, es decir, todas las personas estamos capacitadas para hacer uso de la música de una manera gratificante y vivencial, ya sea como receptores, intérpretes o creadores, sean cuales sean sus conocimientos y habilidades iniciales¹⁰. Por otra parte, en el ámbito de las enseñanzas superiores, la competencia interpretativa, con sus dominios específicos para desarrollarla: lectoescritura, análisis, memorización, presencia escénica, expresividad e integración de lo corporal, organología, creatividad, estrategias de gestión emocional, sincronización, enculturación, etc., no deberían ser los únicos contenidos para desarrollar la habilidad interpretativa, ya que sería deseable que el perfil de los futuros intérpretes incorporara los conocimientos axiológicos que permitieran ejercer la profesión con valores y actitudes de referencia social. Así, además del dominio musical, los intérpretes profesionales (por cierto, la mayoría de los cuales también se convierten en docentes sin apenas formación pedagógica) deberían mostrar actitudes y valores explícitos que soslayaran la imagen estereotipada del intérprete competitivo, altivo, ensimismado o megalómano, que en determinadas ocasiones podemos denotar en ciertos músicos; por el contrario, intérpretes colaborativos, espléndidos, cultos, creativos, sensibles, innovadores y socialmente comprometidos, serían un imaginario muy deseable por sus efectos de referencia y liderazgo en el ámbito de la música.

¹⁰ Mercé Vilar, «Acerca de la educación musical», *Revista electrónica LEEME* 13 (2014): 18-42, acceso el 9 de diciembre del 2021. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>

Las cuatro grandes competencias musicales que planteamos¹¹ deberían ser definidas previamente para configurar la mirada competencial inclusiva y educativa válida para todas las etapas y niveles, que se debe desprender de estas cuatro maneras de acercarse a la música.



Imagen 2. La relación interdependiente y sinérgica de las competencias musicales

II. 1. La competencia interpretativa

Una definición canónica competencial podría ser la siguiente: *es la capacidad de interpretar música de forma empoderada, proactiva, creativa, comunicativa, satisfactoria y reflexiva, ya sea de forma individual o colaborativa, en todos aquellos contextos de espacio y tiempo en los que la interpretación musical sea demandada. La competencia interpretativa se sitúa en su máxima prestación comunicativa en los espacios performativos.* La complejidad del proceso interpretativo competencial pide del intérprete la integración sinérgica de variados dominios o competencias específicas de la interpretación que deben detectarse, definirse, implementarse y evaluarse durante el proceso formativo del intérprete.

Esta definición paraguas es suficientemente amplia e inclusora para que la interpretación musical, como competencia, refleje todos los ámbitos y niveles de acercamiento interpretativo, desde

¹¹ Zaragoza, *Didáctica de la música...*,

la mirada básica y socializadora de la práctica musical en la enseñanza obligatoria, como en el ámbito de la interpretación musical virtuosística. Exactamente lo mismo que para la siguiente competencia que tratamos, la escucha.

II. 2. La competencia perceptiva

La definición puede ser la siguiente: *es la capacidad para utilizar perceptiva y estratégicamente los elementos del lenguaje musical para detectar, identificar, analizar y disfrutar de las producciones musicales, mostrando hábitos proactivos de percepción reflexiva y abierta de la realidad sonora del entorno natural y cultural.* Ser competente en percepción musical, sea cual sea el ámbito o nivel de formación, implicaría en un primer gran objetivo, conocer cómo funcionan los procesos psicológicos de la escucha. Este conocimiento, relacionado con la psicología de la música no suele ser explicitado y enseñado como contenido curricular, a no ser en asignaturas muy especializadas. Por el contrario, creemos que debería ser un conocimiento prescriptivo y general que aportara los saberes y las habilidades para que todo nuestro alumnado conociera cómo procesa la música cognitiva y emocionalmente (a través de procesos metacognitivos autorregulados), cómo la analiza, cómo le afecta y cómo forma sus gustos y preferencias musicales. Conocer las diversas maneras de escuchar y las diferentes implicaciones que de un modo u otro podemos elegir, determinan la calidad de la experiencia musical y facilitarían un acercamiento competencial, reflexivo y proactivo hacia la música. Los entornos cotidianos en los que estamos sistemáticamente envueltos están invadidos por *inputs* musicales continuos, incidentales y saturados en exceso, que impiden un procesamiento consciente y reflexivo de la música. Esto no quiere decir que la escucha musical deba estar continuamente en nivel consciente y analítico, pero es cierto que, ante ambientes de saturación sonora continua, el oído musical se deprecia significativamente, y el placer de la escucha profunda y holística se vuelve a menudo en una actividad difícil de sostener, un hábito escaso, en las condiciones acústicas en las que transcurre la cotidianidad vital en la que estamos inmersos día a día.

En este punto es cuando la competencia perceptiva acoge su máxima funcionalidad como objetivo curricular, sea cual sea el ámbito, aunque desde la perspectiva generalista debiera ser uno de los objetivos más ambiciosos en los que los docentes pusieramos nuestras competencias didácticas en acción. Si uno de los atributos del conocimiento competente es que transfiramos lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, por lo que se refiere a la competencia perceptiva, la vinculación entre aprendizaje perceptivo académico y la transferencia hacia formatos cotidianos de percepción es diáfana. Se trata de enseñar a aprender a escuchar, dejar de ser oyentes pasivos y pasar a ser escuchadores activos a voluntad, proactivos, reflexivos y críticos. En este sentido remitimos al lector al artículo que refiere ampliamente este ámbito específico¹² de la competencia perceptiva de la música.

¹² Josep Ll. Zaragoza, «Competencia perceptiva de la música y patrones musicales», *Revista Enfonía. Didáctica de la música* 86 (2021): 57-66.

La escucha, la percepción, la competencia perceptiva de la música es un dominio general que tenemos las personas inmersas en las sociedades contemporáneas. La música invade nuestras vidas, ya sea incidentalmente o de manera proactiva, y conforma los gustos y las vivencias, por lo que se trata de uno de los acercamientos más predominantes y sistemáticos para la población en general. En cambio, la competencia interpretativa, como la creativa o la musicológica, no son dominios extendidos tan masivamente como la escucha. Tocar un instrumento o cantar en público no son prácticas muy habituales en nuestra cultura, sino comportamientos específicos muy contextualizados a determinados eventos y por personas concretas, no se da como actividad social general (desafortunadamente, por cierto). La escucha, por el contrario, es masiva y no selectiva o voluntaria en muchas ocasiones, ya que el oído no puede seleccionar lo que quiere oír en un contexto sonoro dado, como lo puede hacer la vista ante los estímulos visuales. En este sentido y para contrarrestar el efecto despreciativo de la escucha masiva y pasiva, el desarrollo de la competencia perceptiva de la música tiene en el concepto de *patrón musical* una prestación didáctica de gran calado formativo. Este concepto tradicionalmente se asocia a la percepción de secuencias melódicas, rítmicas o armónicas, cuya detección aporta comprensión al discurso musical. En el caso que nos ocupa, el concepto de patrón se expande a los otros elementos musicales y cualidades del sonido musical que se activan como resultado de la experiencia perceptiva. Básicamente, detectamos ocho grandes elementos o patrones musicales cuando escuchamos música, aunque sea una música nueva para nosotros. De hecho, ésta es su mayor prestación: reconocer y etiquetar aquello que deducimos de las músicas *nuevas*, las que escuchamos por primera vez (aunque realmente no tan nuevas parece ser).

Los patrones musicales no serían, por tanto, sinónimo de elementos musicales, aquel conocimiento declarativo y procedimental realizado en las aulas durante los ejercicios de aprendizaje comprensivo: altura, duración, intensidad, timbre, melodía, armonía y ritmo, que todos comprendemos y sabemos definir. Este conocimiento, para considerarlo patrón musical, debe ser inducido y abstraído, e integrarse en el sistema semántico experiencial¹³, no solo en el sistema semántico académico, para convertirse en conocimiento *en la acción*, dinámico, que se caracteriza por denotarse, deducirse y transferirse, durante el procesamiento de la escucha musical realizada en entornos diversos, diferentes de donde este conocimiento se construyó de manera formal y académica.

Podemos definir ocho patrones generales o elementos del discurso musical que podríamos detectar ante cualquier música escuchada, por muy novedosa que fuere: 1.Patrones melódicos, 2.Patrones rítmicos, 3.Patrones armónicos, 4.Patrones de textura, 5.Patrones dinámicos, 6.Patrones tímbricos, 7.Patrones estructurales y 8.Patrones estilísticos o de género. Éste último se considera un metapatrón, ya que su configuración y atributos viene a ser la suma de los patrones anteriores: detectamos un cierto estilo musical atendiendo a las características de los patrones, melódicos, rítmicos,

¹³ Ángel Pérez Gómez, «El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula». En *Comprender y transformar la enseñanza*, por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (Editorial Morata, 2002), 68.

armónicos, tímbricos, etc., de las músicas que escuchamos. Por ejemplo, detectar el patrón *blues* sería una suma sinérgica de patrones melódicos, rítmicos, armónicos y tímbricos, principalmente.

El concepto de patrón musical viene como anillo al dedo con las competencias, ya que es un conocimiento que adquiere sentido cuando se desarrolla en contextos y situaciones donde percibimos música de forma incidental, aunque no hay que soslayar el valor de acción proactiva y selectiva de la música, de disponibilidad, de activar la percepción voluntaria y reflexiva, que es inmanente al concepto de competencia educativa, tal como se apuntó al principio de estas líneas. La cuestión es decidir, en función del ámbito académico donde se realice la formación musical, qué grado de profundidad y dominio deben adquirir los estudiantes en su aprendizaje perceptivo. Así, en los estudios musicales profesionales, los patrones musicales deben adquirir un grado de dominio terminológico y procedimental amplio y profundo atendiendo a las horas de dedicación y a los objetivos formativos. En cambio, en las enseñanzas musicales generalistas y por razones obvias de carga lectiva y objetivos educativos, se deberían priorizar los patrones musicales y los atributos de los mismos que tuvieran más posibilidades de ser incorporados por necesidad de entender, descifrar y disfrutar, con criterio y reflexión, las músicas más cercanas al consumo cotidiano para, posteriormente, ampliarlos a nuevos ejemplos, nuevas músicas, nuevas miradas, más allá de la realidad inmediata, con una finalidad clara: entender, comprender como funciona la música, tanto la que es *nuestra música*, como la que hay justo un poco más allá y romper, de paso, estereotipos y prejuicios: *música es música*.

II. 3. La competencia creativa

Se entendería como *la capacidad de generar contenidos, nuevos conocimientos y habilidades (producciones musicales, composiciones, improvisaciones, conceptos, procedimientos, actitudes, técnicas...) como resultado de los dominios perceptivo, musicológico e interpretativo de la música. A partir de saber extraer las potencialidades naturales y singulares de cada estudiante e incentivarlo hacia el empoderamiento, facilitar la construcción de un autoconcepto solvente, abierto, extrovertido, imaginativo y emprendedor, entre otros dominios fundamentales para implementar procesos creativos significativos.*

La creatividad siempre ha sido la hermana pobre de los aprendizajes musicales, tanto en los estudios profesionales como en los generalistas y por razones distintas. Si bien en el ámbito de los conservatorios la creatividad siempre estuvo soslayada en pro de dedicar las energías, casi en exclusiva, a reproducir el canon de las obras de los autores emblemáticos de la *buena música*; en las enseñanzas generalistas la creatividad no ha salido de un abordaje casi anecdótico debido al formato lectivo y el enorme rango de diversidad actitudinal que caracteriza la enseñanza obligatoria, especialmente en la ESO. Realizar actividades creativas en un aula con ratios que pueden superar los treinta estudiantes es una tarea que requiere un alto dominio psicopedagógico para saber crear las condiciones dinámicas, ya que rompe el formato, mucho más manejable y controlado, de la clase sincrónica. Para crear música, componerla o improvisarla, se necesitan buenas condiciones de espacio, de logística y de

autorregulación conductual del alumnado, para que los procesos creativos tengan viabilidad y tanto estudiantes como docentes no terminen con la impresión de que esta actividad de aprendizaje no es demasiado productiva. Por otra parte, la formación del profesorado, tanto en un ámbito como en otro, padece de un déficit histórico en el dominio didáctico de la creatividad, y concretamente en la improvisación. Estas y otras razones explicarían por qué los procesos de creatividad en el aula son todavía escasos con respecto a la carga de tiempo dedicada a desarrollar las otras competencias. No obstante, en la actualidad las cosas han cambiado significativamente en ambos ámbitos y la formación del profesorado junto con el trabajo curricular más globalizado, la creatividad emerge como uno de los objetivos relevantes del aprendizaje musical, y no como un simple añadido. Las buenas prácticas en escuelas, institutos y conservatorios, que incorporan asignaturas de creatividad y actividades creativas transversales, abren un camino de largo recorrido y retador, que no ha hecho más que empezar. En todo caso, la creatividad, más allá de las actividades curriculares, es un dominio competencial que se inserta en la matriz del mismo pensamiento didáctico y profesional de los docentes y los estudiantes (mentes creativas). La competencia creativa tiene innumerables matices de transferencia, sutiles, que impregnan las maneras de hacer y las de ser, por lo que debería ser objetivo estratégico de la formación musical. De hecho, el concepto de transferencia vinculado al aprendizaje por competencias, incorpora necesariamente una mentalidad creativa, ya que transferir y aplicar conocimiento musical, en nuestro caso, implica ser creativo, pues siempre deberemos adaptar, modificar y resolver nuevas situaciones que difícilmente serán reproductivamente iguales a las que nos sirvieron para aprender aquello que ahora debemos utilizar en un contexto diferente.

II. 4. La competencia musicológica

Una de las posibles definiciones podría ser la siguiente: *es la capacidad de producir y gestionar todos aquellos conocimientos declarativos de la música en los contextos sociales y los espacios culturales cotidianos en los que saber de música sea significativo y relevante. Esta competencia hace declarativo y conceptual, tanto el conocimiento enculturizado de la música, como todos estos conocimientos inducidos desde la reflexión de la práctica y la teoría musicales (conceptualizar procedimientos de la percepción, interpretación y creación).*

Este dominio competencial se centra en el discurso, en el conocimiento declarativo de la música, pero no solo es *saber de música*, tanto desde la enculturación como desde la teoría, sino también *saber conceptualizar los procedimientos*, las habilidades y las técnicas. En síntesis, poner nombre, etiquetar, *el saber hacer*, que es una característica intrínseca a las tres competencias musicales citadas anteriormente. El aprendizaje musical, *hacer música*, básicamente se centra en dominar los procedimientos, convertirlos en técnicas depuradas y automatizarlas para poder gestionar las exigencias de la interpretación, la creatividad o la percepción. Es incuestionable que los procedimientos musicales, la lectoescritura, el dominio técnico del instrumento, la retroalimentación perceptiva que permite monitorizar la propia interpretación, etc., son habilidades que necesitan un entrenamiento sistemático con mucha

dedicación. Un entrenamiento esforzado cuyo objetivo es conseguir empaquetar grandes bloques de conocimiento habilidoso para poder interpretar la música (igualmente para crearla o percibirla): fase cognitiva, fase asociativa y fase automática¹⁴. Pero no es menos cierto que los automatismos, aquello que la programación neurolingüística denomina *competencia inconsciente*¹⁵, tienen el riesgo de no ser funcionales en determinadas situaciones de estrés, como suele pasar durante la interpretación pública. La razón por la que estas habilidades técnicas necesarias para la interpretación musical no siempre son transferibles cuando se necesitan es porque se aprendieron en contextos de estudio personal aislado de las variables performativas. Si no funcionan es porque se construyeron como aprendizajes encapsulados con pocas posibilidades de transferencia debido a su automatización prematura que se escinde de la autorregulación y solamente funcionan si se dan en los mismos contextos en los que se aprendieron. Para que los automatismos tengan la función para la que fueron aprendidos, es decir, para que finalmente puedan ser trasladados a situaciones diversas entre ellas, la interpretación pública, deben haber sido procesados reflexivamente, con una práctica deliberada y siempre conectada conscientemente con imaginarios de uso, evitando la tendencia cognitiva al encapsulamiento y la desconexión cuando se realizan acciones repetitivas de forma continuada. Esto es fundamental para un aprendizaje musical y competencial de calidad, ya que practicar por practicar, de forma ciega, no habilita directamente la competencia.

Desde otro ámbito, la competencia musicológica que da nombre a los procedimientos del *saber hacer* musical también tiene una derivada musical didáctica no menos relevante para el caso que nos ocupa ya que los formatos didácticos tradicionales en los que los docentes se centran en exponer contenidos, en enseñarlos, donde el aprendizaje se considera un proceso externo y exclusivo que los estudiantes deben realizar a partir de su capacidad, motivación y esfuerzo, resultan escenarios lectivos muy repetitivos, en los que los docentes, muy avezados en la materia que enseñan, a menudo transmiten los contenidos casi de forma automatizada (conocimiento en la acción)¹⁶, sin apenas tener que reflexionar demasiado, ya que el aprendizaje es cosa de los alumnos. Estos procesos son empobrecedores y difícilmente promueven aprendizajes competenciales, al menos de forma explícita y monitorizada, a no ser que sean los mismos estudiantes los que los doten de significados y sentido, por propia iniciativa.

La competencia musicológica, por tanto, más allá de aportar contexto cultural y teórico al conocimiento de la música, aporta una prestación de gran relevancia formativa, que es la capacidad de *conceptualizar los procedimientos*¹⁷, manejarlos a voluntad y modificarlos *ad hoc* a partir del autodiagnóstico que permita la reflexión en la acción (metacognición). De ello podríamos inferir que se trata de una

¹⁴ Stefan Ried, «Preparándose para interpretar», en *La interpretación musical*, ed. por John Rink (Alianza Música, 2011): 128.

¹⁵ Albert Serrat, *PNL para docentes* (Ed. Graó, 2005): 87.

¹⁶ Donald Schön. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (España, Ed. Paidós, 1982).

¹⁷ Zaragoza, «Didáctica de la música...»

metacompetencia que deberíamos activar sistemáticamente cuando aprendemos música y, sobre todo, cuando la enseñamos, para que los estudiantes aprendan este tipo de conocimiento que les haga ser más reflexivos y estratégicos, a la hora de decidir qué y cómo quieren aprender.

III. ALGUNOS CONDICIONANTES SISTÉMICOS QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y ALGUNAS CONDICIONES PARA SUPERARLOS

Aunque de manera esquemática, una mirada escueta nos va a permitir esbozar los condicionantes más significativos que obstaculizan, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje musical competente en el aula de música generalista. Digamos, no obstante, que muchos de los condicionantes que impiden transformar los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en los centros educativos hacia aprendizajes más funcionales y significativos se deben a causas estructurales y organizativas que impiden las buenas prácticas educativas, a pesar del esfuerzo y la determinación de buena parte del profesorado. Entre ellas, la gran dispersión de materias y como consecuencia la escasa carga lectiva de algunas de ellas, como la música, la masificación de las clases con ratios muy elevadas, que hace muy compleja la gestión dinámica del aprendizaje y su evaluación en términos de competencias educativas, además de la falta de recursos materiales y logísticos, entre otros condicionantes ajenos a la responsabilidad de los docentes. Dicho esto, que no es baladí sino primordial, nos centramos en aquellas variables que son de exclusiva atribución del profesorado y que, por tanto, pueden ser consideradas y abordadas para su mejora.

III. 1. La formación docente y el trabajo profesional colegiado

Una de las variables que más inciden en frenar la innovación pedagógica en general, y en secundaria en particular, es la formación inicial y continua del profesorado. Partiendo de que enseñar no solamente consiste en mostrar contenidos más o menos organizados (significación lógica), sino que enseñar, y enseñar por competencias, requiere situarse en el aprendizaje, en los que aprenden y las finalidades y ayudar a los estudiantes a aprender, a construir significados, es evidente que los docentes no deberíamos ser solamente expertos en nuestra materia. Esto resultaría claramente insuficiente. Si convenimos (ojalá esto fuera un axioma compartido en la profesión) en que nuestra profesión es *enseñar* y nuestro objetivo *enseñar a aprender*, lo primordial, además de saber nuestra materia sería saber cómo funciona la maquinaria del aprendizaje. Deberíamos alcanzar un dominio competente en psicopedagogía, es decir, en saber cómo se aprende y, en consecuencia, cómo podemos enseñar de forma más funcional. Las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje y sus diversas tipologías son, básicamente, las que aparecen en la imagen: conocer cómo funciona el sistema emocional humano, los procesos cognitivos y los diversos tipos y vías de construcción de significados, el funcionamiento de la memoria y los principios de motivación humana, todo ello desde las perspectivas teóricas que más

han influido en la investigación del aprendizaje, el conductismo, por un lado, y el constructivismo, por el otro, como teoría referenciales.



Imagen 3. Implicaciones pedagógicas como resultado de situarse en la perspectiva del aprendizaje

Por otra parte, una de las variables que junto con el déficit sistémico de la formación del profesorado más incide negativamente en los procesos de innovación es la falta del trabajo colaborativo entre el profesorado, su individualismo académico ancestral. El poco aprovechamiento de los espacios y momentos para trabajar en equipo y compartir criterios didácticos, ya sean metodológicos, evaluativos o de gestión social del aprendizaje, provocan un enorme déficit de funcionalidad pedagógica, un agujero negro que desaprovecha la mirada colegida, la inteligencia colectiva, que permitiría coordinar acciones conjuntas y sinérgicas evitando consecuencias poco deseables, pero desgraciadamente palpables en los centros educativos de secundaria. Y es que el individualismo docente ciega la mirada global e impide situarse en la perspectiva que es relevante para generar enseñanzas que promuevan aprendizajes de calidad, competenciales, llevando como resultado nefasto a procesos de enseñanza encapsulados que provocan pocas contradicciones, solapamientos y descoordinación en la conexión de los contenidos curriculares de las diversas materias, y que bloquean la oportunidad del aprendizaje sinérgico, comprensivo y globalizador que, recordemos, es condición necesaria para enseñar y aprender por competencias. Como muestra de esta descoordinación, un ejemplo podría ser que en música estuviéramos centrados en la música antigua y sus formas musicales y el docente de sociales estuviera enseñando la Edad Media. Sabiendo esto, ¿no sería de lógica pedagógica, sin que tan solo sea necesario

entrar en las competencias, que los dos docentes supieran qué y cómo están tratando los contenidos de ambas materias para coordinarse y generar sinergias, situándose en los que aprenden?

III. 2. La paradoja de la mirada centrada en contenidos

Debido al individualismo citado y a la presión de los contenidos curriculares, se puede detectar una paradoja que incide en obstaculizar la mirada competencial del aprendizaje. En primer lugar, se contempla la materia, las asignaturas, como un producto acabado, finalizado en sí mismo, cuando en realidad, el aprendizaje de la materia es una más entre las otras, que en paralelo estudian y procesan los estudiantes en un tiempo determinado, por lo que al faltar la mirada global y conectiva de las asignaturas, en lugar de promover la integración armónica y coherente de los conocimientos, lo que se consigue es que los estudiantes acumulen una especie de miscelánea de contenidos más o menos significativos o memorísticos, más o menos relevantes o arbitrarios, que les fuerzan a ser unos estrategias de la acreditación, más que centrarse en aprendizajes con sentido intrínseco. En segundo lugar, la paradoja se da también en el tratamiento de los contenidos, que requerirían tratarlos, ahora sí, como productos *acabados*, en el sentido de situarlos en imaginarios de transferencia y de uso, a través de procesos didácticos *ad hoc*. En cambio, las programaciones, saturadas de contenidos junto con el factor de tiempo y de carga lectiva en contra, promueven que los docentes se centren a menudo en acabar el temario, cueste lo que cueste, por lo que la enseñanza provoca aprendizajes superficiales con escasa implicación y motivación por parte de los estudiantes, y en consecuencia, aprendizajes de alta caducidad.

III. 3. De los contenidos a las competencias en el aula

En las últimas líneas del capítulo anterior nos referíamos a los rasgos de una didáctica centrada en los contenidos, sin ir más allá, es decir, sin situarse en el aprendizaje y sus finalidades. Este matiz es fundamental para establecer la diferencia entre enseñar o enseñar a aprender y, finalmente, aprender a aprender que, dicho sea de paso, es una de las competencias clave más relevantes y necesarias para la vida, en un mundo saturado de información, de contenidos a los cuales jamás podremos acceder por pura lógica temporal. De ahí, la necesidad más que justificada de ser conscientes de ello y saber que deberemos estar siempre aprendiendo toda nuestra vida, por lo que aprender a aprender, ser proactivo, saber seleccionar la información, investigar y acceder a aquellos contenidos relevantes para la vida, son objetivos que se deberían concretar en enseñanzas explícitas, mucho más allá de pensar en exponer y acumular conocimiento académico que tradicionalmente ha tenido una función de transmisión y una motivación de acreditación como ya se ha mencionado.

Enseñar y aprender por competencias conlleva seleccionar los contenidos, configurarlos y determinar procesos didácticos que promuevan tareas integradoras y contextualizadas que motiven a

los estudiantes a implicarse en procedimientos de construcción de significados profundos y relevantes para sus vidas. Memorizar o comprender contenidos, en el mejor de los casos, que más pronto que tarde quedaran latentes durante un tiempo hasta que finalmente se desvanezcan por falta de sentido y uso, no debería ser la manera como se enfoquen los aprendizajes del futuro, llámesele competencias u otra cosa.

Una secuencia tipo de aprendizaje competencial debe configurarse siguiendo un método que podemos estandarizar en sus grandes rasgos, para garantizar que se cumplen los atributos de las competencias educativas que describimos al principio de este artículo. Una secuencia didáctica que debe tener unas fases perfectamente estandarizadas, explicitadas y compartidas con el alumnado (podríamos utilizar la analogía de la forma sonata, para nuestro caso): una fase inicial de exploración, activación y consenso sobre los objetivos de aprendizaje, las competencias a desarrollar, los contenidos y de los criterios de evaluación; una segunda fase de desarrollo donde se integran los nuevos contenidos y se construye conocimiento; y una tercera fase de transferencia, de síntesis y recapitulación, donde se pueden evocar y compartir los aprendizajes clave de la sesión y los dominios estratégicos utilizados para aprenderlos con significado y sentido. Pero, para empezar, lo primero es que los docentes sean competentes en saber crear las mejores condiciones, promover la dinámica necesaria para que desde el inicio la gestión del aprendizaje sea productiva e inclusiva. Para ello proponemos y describimos seis principios didácticos primordiales encaminados a favorecer el propósito de un aprendizaje de calidad y funcional (competente).

III.3.1. *Principio de seguridad emocional.* Para garantizar una disposición hacia el aprendizaje necesitamos verificar que el alumnado está seguro emocionalmente hablando, es decir, que no existen miedos o amenazas que puedan obstaculizar que estén al 100% de sus recursos emocionales y, por tanto, cognitivos como consecuencia. El miedo, la incertidumbre, la ansiedad, ya sea por razones directas producidas por las decisiones docentes o por razones más sutiles y difíciles de verificar, como son las relaciones interpersonales entre el alumnado, son variables muy determinantes en la creación de las condiciones básicas para disponer las actitudes positivas hacia el esfuerzo por aprender.

III.3.2. *Principio de activación.* La fase inicial de una secuencia didáctica de calidad debe pasar inexorablemente por emerger y activar los conocimientos previos del alumnado con respecto al contenido nuevo que se desea enseñar. El aprendizaje de calidad solo es posible partiendo de los conocimientos que los alumnos ya saben sobre ese contenido¹⁸, de su matriz de experiencias vinculadas más o menos directamente con aquello nuevo que se va a aprender. No solo habría que saber lo que los alumnos ya saben, sino que lo expliciten y que sean conscientes de ello, que expresen qué saben, pero también que sienten, cómo lo interpretan, qué opinan... Cuanto más sepamos sobre los que

¹⁸ Entre Comillas, «En busca de la motivación perdida: recuperando la emoción de aprender (y enseñar)», vídeo de Youtube, 36:23, publicado el 22 de setembre del 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=Kxzdx66NEE>.

los alumnos ya saben, más fácilmente encontraremos los conectores, los organizadores previos que facilitarán lo que Ausubel denominaba *significación psicológica del contenido*.

III.3.3. *Principio de implicación*. Aprender contenidos académicos necesita movilizar los recursos emocionales y cognitivos, para ello los alumnos deben esforzarse, y el esfuerzo necesita motivos. La motivación por aprender puede intrínseca o extrínseca, o una mezcla variada de todo ello. La intrínseca es la deseable, aunque difícil de conseguir sistemáticamente en los contextos académicos, como es sabido. No obstante, la motivación extrínseca no es necesariamente negativa, siempre y cuando los motivos no sean evitar castigos o competir para superar a los demás. A menudo la motivación extrínseca se da simplemente porque en fases iniciales del aprendizaje el alumnado no ha encontrado todavía el significado y el sentido de la tarea, y solo cuando lo denota, su motivación aumenta. Es por ello que los docentes debemos incidir en hacer relevante un contenido que, por defecto, puede que no lo sea en un principio. Por otro lado la motivación se activará no solo por el interés o el valor que susciten los contenidos, sino por la expectativa de autoeficacia¹⁹ que generen los alumnos ante el reto de las tareas a realizar, si se ven capaces o no de abordar con éxito la demanda. Todo ello determinará la implicación y abrirá el proceso de aprendizaje con más garantías. Por esta razón la presentación de los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las tareas a realizar deben contextualizarse al principio del proceso, conectándolos con algún referente más global y auténtico, que aporte sentido y justifique el esfuerzo que hay que invertir para alcanzarlos, más allá de la recompensa de la acreditación. Crear un imaginario de resultados, de posibles finalizaciones de uso y transferencia de los contenidos a aprender es una estrategia motivadora que genera reto y aprendizaje por necesidad.

III.3.4. *Principio de reflexión*. Los alumnos que saben cómo aprenden son los que mejor aprenden. Ya se incidió en esta variable anteriormente, aunque no está de más recalcar que aprender reflexivamente aporta al que lo hace unas prestaciones de transferencia y funcionalidad que vale la pena explicitar. Cuando se aprende desde la metacognición activada, los estudiantes monitorizan el proceso y toman decisiones contingentes, además de tener un mayor nivel de eficacia y motivación. En este sentido, es muy importante que el docente no solo se centre en los contenidos, en su configuración, sino que sea capaz de enseñar estrategias de aprendizaje modelando metacognitivamente cómo lo aprendería él, o de que otras múltiples vías los alumnos pueden conseguir construir un aprendizaje de calidad. Es lo que conocemos como autorregulación o evaluación formativa y formadora²⁰, que permite aportar retroalimentación significativa para tomar decisiones de mejora ante procesos de aprendizaje complejo.

III.3.5. *Principio de interacción dialógica*. Como consecuencia del principio anterior, la retroalimentación solo puede ser posible si se establecen metodologías didácticas basadas en el diálogo formativo, para que los estudiantes dispongan en todo momento de información crucial que pueda

¹⁹ Ruíz, «Cómo aprendemos...»

²⁰ *Ibid.*

ayudarles a seguir aprendiendo con garantía. No tiene sentido plantear una didáctica para desarrollar aprendizajes reflexivos y competencias que se basen en metodologías expositivas, en monólogos docentes centrados en transmitir. El formato dialógico no solo aportará información trascendente para la calidad del proceso, sino que también incorporará la posibilidad de ayudar a los estudiantes a ser autónomos, a tener iniciativa y ser proactivos, y también desarrollar competencias sociales de cooperación y ayuda entre iguales.

III.3.6. *Principio de aprendizaje profundo*. Si bien es verdad que no todos los aprendizajes que realicen los estudiantes en nuestras clases llegaran a incorporarse como conocimiento transferible, al menos a corto plazo, por el simple hecho de la diversidad de capacidades y actitudes que están representadas en las aulas generalistas y, atendiendo al poco tiempo lectivo de nuestra materia y a la necesidad de seleccionar y descartar contenidos de aprendizaje debido a esta limitación, una de nuestras decisiones que más trascendencia puede tener con respecto al impacto en el aprendizaje y su transferencia competencial es elegir, priorizar y configurar aquellos contenidos fundamentales que consideremos de vital importancia para la formación musical básica de nuestros alumnos. Se trata de determinar cuándo y cómo los abordaremos para dar el máximo significado al aprendizaje para que éste se conecte con sentido y función, y traspase las cuatro paredes del aula incorporándose como conocimiento estratégico. Un conocimiento que les ayude a entender y gestionar proactivamente las oportunidades y las demandas que les puedan interpelar las situaciones cotidianas en las que los alumnos viven, es decir, en los ambientes ecológicos musicales en los que están vitalmente inmersos. Para ello debemos tratar estos *contenidos clave* con un diseño de actividades sistematizadas para garantizar al máximo la posibilidad de activación y transferencia hacia contextos reales. Será necesario crear actividades de inducción conceptual de los contenidos musicales desde la práctica y la reflexión, para continuar con actividades deductivas en las que se apliquen estos conocimientos, generando actividades cada vez más globalizadoras e integradas que se parezcan lo más posible a situaciones cotidianas musicales auténticas. Crear esquemas de conocimiento musical declarativo, procedimental y también actitudinal y emocional, para que se abran vías diversas y en paralelo para acceder a los contenidos con versatilidad, con opciones, con creatividad. De esta manera podemos garantizar que el alumnado incorpore como herramienta de gestión cognitiva, emocional y conductual los aprendizajes perceptivos, interpretativos, creativos y musicológicos, es decir, que sean musicalmente competentes.

IV. A MODO DE EPÍLOGO

Enseñar y aprender música por competencias, de eso se trata. De realizar el tránsito de enseñar de forma tradicional: transmitir y reproducir contenidos con la finalidad de verificar *qué saben de música* los estudiantes; a enseñar de forma empoderada y reflexiva, situándose en el aprendizaje y sus implicaciones (finalidades) para contrastar y verificar *qué saben hacer con lo que saben de música* los estudiantes. Es decir, contemplar los contenidos curriculares, seleccionados, priorizados y configurados

explícitamente, como medios para desarrollar capacidades, habilidades y, finalmente, competencias: dar significado y sentido al aprendizaje, involucrando activamente a los aprendices. ¿Qué conocimientos musicales funcionales, declarativos, procedimentales y axiológicos quedarán incorporados como activas herramientas cognitivas de gestión en sus prácticas experienciales cotidianas cuando nuestros estudiantes se acerquen a música o la música se acerque a ellos?

He aquí una de las cuestiones clave de la mirada pedagógica de las competencias. Se trata de un cambio de perspectiva didáctica trascendente que afecta todos y cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De enseñanza, en primer lugar, porque implica que el profesorado pase de manejar los contenidos de los cuales es experto, a ayudar a manejar los procesos de aprendizaje profundo y de calidad de estos contenidos a los estudiantes, sabiendo que ellos y solo ellos son los que finalmente aprenderán. La mirada horizontal, la perspectiva holística y el trabajo colegiado profesional de los docentes es cuestión clave para todo ello aparezca como propuesta viable y retadora para el profesorado y que las competencias no se conviertan en un añadido decorativo que simplemente maquille las programaciones didácticas, sino que promuevan procesos de mejora e innovación educativa que, partiendo de la realidad del contexto escolar, permitan avanzar de forma verosímil en los objetivos de calidad educativa. De aprendizaje, en segundo lugar, porque las competencias sitúan los conocimientos que los alumnos construyen en imaginarios de uso y función, adquieren sentido y, como consecuencia lógica, son aprendizajes que generan motivación intrínseca en la que el alumnado se centra en aprender como finalidad, y no como moneda de cambio para la acreditación. En este sentido la conexión de la vida en el aula con la vida real, la cotidianidad contextualizada, es prescriptiva y esencial para comprender el cambio de la mirada de las competencias.

Afortunadamente, la música es un conocimiento y una práctica usual en la cotidianidad, incide y ocupa un lugar relevante en la vida de las personas: *la música siempre está ahí*, por lo que a diferencia de otras áreas de conocimiento curricular más alejadas de los usos sociales, los docentes de música *lo tenemos fácil* para realizar la conexión entre aula y vida, entre lo académico formal y lo informal o incidental. Solamente necesitamos ampliar la perspectiva y actuar didácticamente en consecuencia. Las competencias epistemológicas de la música, tal como las hemos definido, configurado y justificado en este artículo, permiten un abordaje didáctico diáfano y se configuran en un modelo que es válido tanto para el ámbito de las enseñanzas obligatorias como para las enseñanzas profesionalizadoras de la música. Solo hay que reflexionar un poco para darse cuenta. Se mire como se mire, cuando enseñamos cualquier contenido de música en el aula y aunque no seamos conscientes de ello (repetimos que la competencias siempre han estado *ahí*), desarrollamos con más o menos potencialidad las competencias musicales, ya que si asociamos un contenido musical con una determinada metodología y actividad de aprendizaje se deducirá inmediatamente si lo que el estudiante aprende y desarrolla es su competencia perceptiva, o su competencia interpretativa, o creativa, o musicológica y cultural, o varias a la vez, o todas. Independientemente del ámbito o etapa en la que este adscrito el aprendiz. Las diferencias entre ámbitos musicales no son de concepto, ya que los cuatro mundos en los que los humanos nos

relacionamos con la música como conocimiento y practica solo pueden ser desde la percepción, la interpretación, la creación o el conocimiento teórico y cultural de la música. Las diferencias son de dominio, de nivel de profundidad en cada una de estas cuatro dimensiones. Lo que interesa, lo que nos interroga la mirada de las competencias y de las competencias musicales en particular, es que finalmente este modelo nos permite implementar, de forma pedagógicamente sistemática y rigurosa, los medios para que los aprendizajes musicales se conviertan en conocimiento con significado y sentido para todos los ciudadanos: *HOMO MUSICUS*.

V. REFERENCIAS

- Ausubel, David. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Educantabriatv, «Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela. Por Ángel Pérez Gómez», vídeo de Youtube, 1h:14', publicado el 19 de febrero de 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU>
- Entre Comillas, «En busca de la motivación perdida: recuperando la emoción de aprender (y enseñar)», vídeo de Youtube, 36:23, publicado el 22 de septiembre del 2016. https://www.youtube.com/watch?v=Kxzd_x66NEE
- Moya Otero, José y Florencio Luengo Orcajo, *Teoría y práctica de las competencias básicas*: (Barcelona: Ed. Graó, 2011.)
- Monereo, Carles. «La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas», acceso el 9 de diciembre del 2021. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26499>
- Pérez Gómez, Ángel. «El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula». En *Comprender y transformar la enseñanza*, por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, 68. (Madrid: Ed. Morata, 2002).
- Ried, Stefan «Preparándose para interpretar». En *La interpretación musical*, ed. por John Rink (Alianza Música, 2011).
- Ruíz, Héctor. *Cómo aprendemos* (Barcelona: Editorial Graó, 2020).
- Serrat, Albert. *PNL para docentes* (Barcelona: Ed. Graó, 2005).
- Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Barcelona: Ed. Paidós, 1982).

- Toribio, Luis, «Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa.». *Foro de educación* volumen 8 , nº 12 (2010): acceso el 9 de diciembre del 2021. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/103>
- Vilar, Mercè. «Acerca de la educación musical», *Revista electrónica LEEME* 13 (2014): 18-42. acceso el 9 de diciembre del 2021. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>
- Zaragoza, Josep Ll. *Didáctica de la música en la enseñanza secundaria. Competencias docentes y aprendizaje* (Barcelona: Editorial Graó, 2009).
- _____. «Competencia perceptiva de la música y patrones musicales», *Revista Eufonía. Didáctica de la música* 86 (2021): 57-66. ■

EL PATRIMONIO MUSICAL Y SU ENSEÑANZA EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO EN ESPAÑA

MUSICAL HERITAGE AND ITS TEACHING AT UNIVERSITY DEGREES FOR TEACHERS IN SPAIN

Susana Sarfson*

Universidad de Zaragoza

sarfson@unizar.es

orcid.org/0000-0002-0785-4952

RESUMEN

La riqueza del patrimonio musical español, tanto en su vertiente histórica como tradicional, integra transversalmente los contenidos y las competencias que se desarrollan en los Planes de Estudio, a través de diversas asignaturas de los Grados de Magisterio. En este capítulo se revisa la presencia de estas cuestiones en las universidades públicas, con el propósito de conocer el estado de la cuestión. Por otra parte, se enuncian categorías dentro del amplio campo del patrimonio musical, y se proponen líneas de actuación para contribuir a la mejora en la formación de docentes en este ámbito.

Palabras clave: música; patrimonio musical; formación de docentes; historia de la música; didáctica de la música; audición musical.

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesora Superior de Piano y de Clave (Medalla de Honor), Licenciada en Filología Hispánica. Ha sido profesora del Conservatorio del Conservatorio Nacional de Música, del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón (Buenos Aires) y del Conservatorio de Música de Huesca. Sus líneas de investigación se refieren a la recuperación de patrimonio musical histórico, a la enseñanza de la música en diversos contextos y a los vínculos entre las artes. Es Profesora Titular de la Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Humanas de Huesca) e investigadora del Instituto de Investigación en Patrimonio y Humanidades. <https://iphunizar.com/susana-sarfson-gleizer/>

Recepción del artículo: 08-01-2022. Aceptación del artículo: 28-02-2022

ABSTRACT

The richness of the Spanish musical heritage, both in its historical and traditional aspects, integrates transversally the contents and competences that are developed in the Curricula, through various subjects of the Degrees of Teaching. This chapter reviews the presence of these issues in public universities, in order to know the state of the subject in question. On the other hand, categories are enunciated within the broad field of musical heritage. The main contributions of research on them are reviewed, and lines of action (conceptual and methodological) are proposed to contribute to the improvement in the training of teachers in this area.

Key words: music; musical heritage; teacher training; history of music; didactic of music; musical ability.

I. EL PATRIMONIO MUSICAL

La riqueza de la música española, tanto tradicional como académica, es exuberante. Este copioso patrimonio musical viene desarrollándose desde hace siglos, y su difusión recorre los amplios caminos de las gentes que se vinculan con las lenguas españolas. Así, no sólo el territorio actual de España delimita el ámbito de su música, sino que las Américas, los países mediterráneos, las islas Filipinas, en suma, todo lugar donde la cultura hispánica se extendiera, según las vicisitudes de la historia, es el ámbito donde el patrimonio musical español ha llegado y ha encontrado diversas vías para perdurar. La transmisión de este patrimonio resulta uno de los aspectos para tener en cuenta dentro de la enseñanza musical, en todos los contextos formativos. Asimismo, la formación musical no debe olvidar o escatimar el acceso a este patrimonio musical, parte preciosa de la cultura.¹

Cuando se habla de patrimonio musical, subyace la idea de que la música y los objetos que se vinculan con ella constituyen bienes valiosos, que muchas veces provienen de una herencia del pasado, y conceptualmente existe una responsabilidad en preservar ese patrimonio, difundirlo y cuidar su disponibilidad para las generaciones futuras.

El patrimonio musical está constituido por las obras musicales, sus registros escritos, fonográficos, pero también la documentación vinculada a las biografías de sus autores, a su contexto socio-cultural y económico, la iconografía, las informaciones disponibles a partir de otras artes, la prensa, los testimonios orales recogidos, los instrumentos musicales, otros objetos vinculados al quehacer musical, y también los contextos de interpretación, festividades (religiosas o no): en suma, todo aquello que permite conservar y conocer la música en sus contextos.

¹ Jean Smith. "Are we denying our students their musical heritage", *American Music Teacher* vol. 21, n.º 3 (1972): 23.

Dicho esto, la riqueza del patrimonio histórico musical, tanto aquel surgido en las comunidades eclesíásticas y aristocráticas como el que proviene de sectores populares de distintas tradiciones, constituye un legado cultural ubérrimo que presenta posibilidades tanto para la educación musical general como para la formación musical especializada y el disfrute del público aficionado. Estas distintas manifestaciones de la cultura tienen lazos que las vinculan, y que no pocas veces integran cuestiones identitarias. Los gustos musicales se construyen, como la identidad, y se relacionan con la manera en que una persona se presenta a sí misma, ante sí y ante los demás². En este sentido, nos referimos a la cultura en tanto núcleos de significado que hacen inteligible el mundo social mediante significaciones socialmente compartidas, que incluye también cómo se capacitan los miembros para llegar a la interacción y construcción social de ese marco compartido³.

II. PATRIMONIO MUSICAL Y EDUCACIÓN

La legislación educativa, tanto en España como en los países hispanoamericanos, genera estructuras, marca orientaciones, delimita espacios y tiempos disciplinares, pero, tanto en los niveles de escolaridad obligatorios como en aquellos ámbitos de formación musical específica (conservatorios de música), los docentes tienen un amplio margen para elegir el repertorio de obras musicales que se estudian.

Sin relegar las grandes obras de repertorio universal, el patrimonio musical puede nutrir y dar variedad a las enseñanzas de la música en todos los niveles. Aprender cierto repertorio se relaciona también con la posibilidad de tener la vivencia de cierto contexto cultural⁴; por una parte, a través de la audición musical, la inmersión sonora, la práctica musical activa, la posterior conceptualización; por otra parte, la enseñanza y el aprendizaje de obras que integran el patrimonio musical son idóneas para referir su significado social y situarlas en su contexto. En este sentido, es importante tener en cuenta la dimensión multicultural y la perspectiva histórica⁵. La cultura no debería ser recortada y transmitida fragmentariamente, y el patrimonio musical español e hispanoamericano tiene tal extensión que ofrece amplias posibilidades para la enseñanza en todos los niveles (obligatorios y no obligatorios, incluida la enseñanza especializada en música y la formación universitaria); además, los docentes pueden tomar la iniciativa e integrar el patrimonio como repertorios en los procesos formativos⁶.

² Raymond MacDonald, David Hargreaves y Dorothy Miel, *Musical identities* (Oxford: Oxford University Press, 2002): 1.

³ Stuart Hall, «Estudios culturales: dos paradigmas», *Causas y azules* n.º 1 (1994): 37.

⁴ Michael Szekeley, «Musical education: from identity to becoming», en *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, ed. por Wayne Bowman y Ana Lucía Frega (Oxford: Oxford University Press, 2012): 172. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.013.0009>

⁵ Ana Lucía Frega, *Pedagogía del arte* (Buenos Aires: Bonum, 2006): 134.

⁶ Susana Sarfson. «Reflexiones sobre la recuperación de patrimonio musical histórico y su integración en la enseñanza». En *Arte y Memoria 5* (Teruel: Fundación Universitaria Antonio Gargallo, Observatorio Aragonés de Arte en la Esfera Pública e Instituto de Investigación en Patrimonio y Humanidades de la Universidad de Zaragoza, 2021): 191.

Se citan a continuación dos documentos de carácter internacional, pertinentes para el desarrollo de esta argumentación.

La *International Society of Music Education*, ya en 1994, publicó el documento titulado *Política sobre la música de las culturas del mundo*⁷, donde realiza una serie de recomendaciones. Estas se basan en una serie de principios que siguen siendo relevantes:

- a) El mundo de la música debería ser visto como un grupo de músicas individuales, cada una con un estilo, repertorio, conjunto de reglas y contexto social específicos.
- b) La música es un universal de la cultura; todas las culturas poseen música y cada sociedad tienen un sistema musical con el cual está asociada.
- c) No existe un criterio universal válido para la evaluación de la música, todo sistema musical merece atención y estudio.
- d) Cada música debería ser estudiada y comprendida como un sistema de sonidos y un proceso audible y como un conjunto de actitudes y un sistema de ideas y conceptos.
- e) La música puede ser comprendida mejor en su contexto social y cultural, como parte de su cultura.
- f) Las personas ajenas a una cultura pueden aprender a apreciar y comprender su música y aún a ejecutarla.

El mismo documento insiste en la necesidad de que el estudio de una selección de música de las culturas del mundo debe formar parte del currículum formativo de maestros.

Por otra parte, resulta relevante mencionar que con motivo de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Johannesburgo entre el 26 de agosto y el 4 de setiembre 2002, la UNESCO realizó una Declaración sobre Diversidad Cultural (2002) que consta de doce artículos y un Anexo con orientaciones. Su primer artículo trata de *La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad*. A partir del artículo 4 se refiere a la defensa de la diversidad cultural como imperativo ético, en especial con respecto a las minorías y a los pueblos indígenas. Y en el artículo 5 refiere lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que

⁷ «ISME, *Política sobre la música de las culturas del mundo*». Documento preparado por ISME Panel on Music of the World's Cultures y aprobado el 15 de Marzo de 1994. Traducido por María del Carmen Aguilar, acceso el 15 de noviembre de 2021, <https://www.mariaguilar.com/escrito.php?id=1994a>

elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.⁸

Entre las orientaciones, se señala que los estados miembros se comprometen a *elaborar políticas y estrategias de preservación y valorización del patrimonio cultural y natural, en particular el patrimonio oral e inmaterial*, dentro del cual se puede considerar la música, los procedimientos y contextos de interpretación y los juegos musicales tradicionales. El mismo documento señala que *se puede utilizar la música y otras formas artísticas para promover la diversidad cultural a través de la educación*⁹. Por lo tanto, el hecho de tener en cuenta la incorporación de contenidos referidos al patrimonio musical resulta concordante con estos principios.

Es decir, existe un consenso en las organizaciones internacionales dedicadas a la educación, y en especial a la enseñanza de la música, en subrayar la necesidad del conocimiento del patrimonio musical, local y universal, como parte indispensable para una educación de calidad en un contexto de conocimiento y respeto a todas las culturas, tanto presentes como históricas.

Karl Bühler, en su *Teoría del lenguaje*¹⁰, tomando como punto de partida una metáfora de Platón expresada en el *Cratilo*, según la cual el lenguaje es una herramienta para comunicar uno a otro algo sobre las cosas, refería distintas funciones del lenguaje. Si se toma esta idea y se aplica al concepto de patrimonio musical, podrían valorarse en forma análoga funciones semejantes, ya que el objeto (ya fuera una obra musical para ser escuchada, un ejercicio de interpretación vocal o instrumental, la apreciación de una obra iconográfica, fuentes documentales musicales, etc.) puede enfocarse desde el punto de vista del emisor, del receptor o de su contexto, y cada uno de estos enfoques profundiza la comprensión de dicho objeto y lo dota de significado. Entonces, teniendo en cuenta estos puntos de vista, las posibilidades de enfoques de enseñanza y las actividades posibles resultan innumerables, y adaptables a todas las edades y situaciones de aprendizaje.

María del Carmen Aguilar, por su parte, señala la importancia de que cada persona se vea a sí misma como parte de una herencia cultural, de manera que se trata de estudiar la cultura propia en el marco de la humanidad, para convivir con las diferencias, respetarlas y celebrarlas¹¹.

⁸ Katerina Stenou, ed., *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual un semillero de ideas, un paradigma nuevo* (Lima: UNESCO Office, 2003): 6. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa

⁹ *Ibíd.*, 31.

¹⁰ Karl Bühler, *Teoría del lenguaje*. Trad. por Julián Marías (Madrid: Revista de Occidente, 1950).

¹¹ María del Carmen Aguilar, «Herencia cultural: supervivencia de las tradiciones culturales en un mundo globalizado», *XXIV Congreso Internacional de la International Society of Music Education (ISME)*, 2000, Fecha de acceso 15 de noviembre de 2021, <https://www.mariaguilar.com/escrito.php?id=2000a>

Por lo tanto, todo esto nos lleva a plantear que los contenidos referidos al patrimonio musical (local y universal, presente e histórico), constituyen fuentes para dotar la enseñanza de la música de repertorios ricos y variados con los cuales es posible abordar, mediante cualquiera de las metodologías de educación musical, los contenidos de nuestra disciplina, dentro de un contexto de respeto por la diversidad y acordes con los objetivos de construcción de ciudadanía que plantean las organizaciones internacionales, así como con solidez académica. La formación musical constituye un campo donde se puede sustanciar el acceso a derechos democráticos, a través de la inclusión (derecho a ser incluido desde el punto de vista intelectual, social y cultural), la mejora personal (derecho al acceso a herramientas de reflexión crítica sobre el presente y la percepción de posibles vías hacia el futuro) y la participación (derecho a participar y a formar parte de tomas decisiones)¹².

Así, el desarrollo de la audición, la interpretación musical a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales, las cuestiones de grafías analógicas y tradicionales, las actividades lúdicas, la creación musical, todo puede abordarse teniendo en cuenta un repertorio que valore los patrimonios musicales heredados por las distintas culturas.

III. PRESENCIA DEL PATRIMONIO MUSICAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

Actualmente, en España, la enseñanza de la música en la escuela obligatoria de educación infantil y de primaria está a cargo de maestras y maestros con una formación generalista: los Grados en Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Primaria; en este último existe la Mención en Educación Musical, formada por un abanico de asignaturas optativas. Las universidades que imparten estos Grados incluyen dentro de las asignaturas obligatorias una dedicada a la formación musical general con un enfoque didáctico, y se suma a la optatividad requerida para obtener la Mención en Educación Musical, que es diversa y varía en cada una de las universidades que han elaborado sus propios Planes de Estudios, a partir de la normativa establecida: Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los Planes de Estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de maestro en Educación Infantil (BOE núm. 305, de 21/12/2007), así como la Orden ECI/3854/2007, 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 Infantil (BOE núm. 312, de 29/12/2007).

Dicho en otras palabras: en España la formación musical de los docentes de música en Educación Infantil y Primaria es heterogénea, si bien existe un consenso acerca de cuestiones básicas y generales, y es una aspiración que queda limitada por el tiempo disponible, y por las asignaturas

¹² Basil Berstein, *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Londres: Taylor and Francis, 1996).

que se hayan podido incluir en los Planes de Estudio¹³. Por otra parte, los docentes de música de las escuelas suelen valorar la importancia del repertorio musical tradicional no sólo por su valor formativo y estrictamente musical, sino como manera de salvaguardar el patrimonio artístico¹⁴.

A continuación ofrecemos un cuadro donde se reflejan los nombres de estas asignaturas de índole general, obligatorias en los Planes de Estudio del Grado en Magisterio en Primaria de las principales universidades públicas españolas en la actualidad, la mayor parte con una carga lectiva de 6 créditos¹⁵, aunque algunas universidades han podido incluir una formación musical obligatoria más amplia.

Para confeccionar este cuadro, se ha empleado como fuente de información la página web de cada universidad, donde constan las correspondientes Guías Docentes de las asignaturas que se imparten. En las universidades donde el nombre de la asignatura figura en otra lengua, se presenta aquí traducido en lengua castellana. Todas las asignaturas de formación general, de carácter obligatorio en los respectivos planes de estudio para los grados de Magisterio en Educación Primaria y Magisterio en Educación Infantil, tienen 6 créditos, excepto las que se indican en el cuadro con su carga lectiva diferente.¹⁶

Tabla 1. Asignaturas musicales obligatorias en los estudios universitarios de Magisterio en España.

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS Magisterio de Primaria	ASIGNATURAS Magisterio de Educación Infantil
Universidad de Alcalá	Formación vocal e instrumental: recursos didácticos	El juego musical: expresión y percepción
Universidad de Alicante	Música en la Educación Primaria	Didáctica de la Expresión Musical
Universidad de Almería	Didáctica de la Educación Musical en la Educación Primaria	Didáctica de la Música en Educación Infantil
Universidad Autónoma de Barcelona	Educación Musical y Visual (9 créditos)	Didáctica de la Música en la etapa de Educación Infantil

¹³ Thais Álvarez et al., «La música vista a través de futuros docentes. ¿La formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria?», *Artseduca* n.º 14 (2016): 52-75.

¹⁴ Maravillas Díaz y Cristina Arriaga. «Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado», en *Espacio y Tiempo* n.º 27 (2013): 119.

¹⁵ Para confeccionar este cuadro, la fuente de información ha sido la página web de cada universidad, tal como se indica en la Guía Docente. En las universidades donde el nombre de la asignatura está en otra lengua, se presenta en lengua castellana. Todas las asignaturas tienen 6 créditos, excepto las que se indican en el cuadro con su carga lectiva diferente.

¹⁶ Este artículo se envió en diciembre de 2021. Por lo tanto, la información reflejada es la que estuviera disponible en esa fecha en las páginas web de las Universidades que se refieren.

Universidad Autónoma de Madrid	Música en Primaria	Educación Musical en la etapa infantil
Universidad de Barcelona	Expresión Musical en Primaria	Didáctica de la Música (9 créditos)
Universidad de Burgos	Educación Musical	Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica
Universidad de Cádiz	Música y su Didáctica	Expresión Musical
Universidad de Cantabria	Didáctica de la Música	Didáctica de la Música en Educación Infantil
Universidad de Castilla-La Mancha	Educación Musical	Percepción y Expresión musical
Universidad Complutense de Madrid	Música en Educación Primaria	Desarrollo de la Expresión Musical
Universidad de Córdoba	Educación Musical en Primaria	Desarrollo de la Expresión Musical en Infantil
Universidad de Coruña	Didáctica de la Expresión Musical	Didáctica de la Expresión Musical
Universidad de Extremadura	Fundamentos de Expresión Musical en Primaria	Desarrollo de la Percepción y la Expresión Musical
Universidad de Gerona	Educación Musical, Plástica y Visual I (12 créditos: 6 de ellos para Educación Musical)	Música y Aprendizaje
Universidad de Granada	Educación Musical	La Música en la Educación Infantil
Universidad de Huelva	Música en la escuela	Educación Musical
Universidad de Islas Baleares	Educación Artística: Música en la Escuela Primaria.	Fundamentos de Educación musical: vocal, auditiva y rítmica
Universidad de Jaén	Educación Musical y su Didáctica	Desarrollo Musical y su Didáctica en Educación Infantil
Universidad Jaume I de Castellón	Música Didáctica de la Expresión Musical en Educación Primaria	Fundamentos y Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil (8 créditos)
Universidad de La Laguna	Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical	Percepción y Expresión Musical y su Didáctica
Universidad de La Rioja	Educación Musical y su Didáctica	Formación Musical y su Didáctica en Educación Infantil
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Educación Musical	Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Musical
Universidad de Lérida	Música y su Didáctica	Música en Educación Infantil
Universidad de León	Educación Musical y su Didáctica	Desarrollo de la Expresión Musical

Universidad de Málaga	Educación Musical	Educación Musical (8 créditos)
Universidad de Murcia	Música y Educación Musical	Expresión vocal y canción infantil Percepción y Expresión Musical en Educación Infantil
Universidad de Oviedo	Música y su aplicación didáctica	Desarrollo de la Expresión Musical
Universidad del País Vasco	Música en Educación Primaria	Desarrollo de la Expresión Musical
Universidad Pública de Navarra	Educación Artística II [Música]	Desarrollo en el ámbito musical y de la autonomía motora Didáctica de la Música
Universidad Rey Juan Carlos	Educación Musical I	Educación Musical
Universidad Rovira i Virgili	Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical, visual y plástica (12 créditos)	Enseñanza y aprendizaje de la música, la expresión plástica y expresión corporal I y II (12 créditos cada una)
Universidad de Salamanca	Expresión Musical en la Educación Primaria	Expresión musical en la Educación Infantil
Universidad de Santiago de Compostela	Música en Educación Primaria	Música en la Educación Infantil
Universidad de Sevilla	Educación Musical	Formación musical básica Didáctica de la Música en Educación Infantil
Universidad de Valencia	Didáctica de la Música en Primaria	Procesos musicales en educación infantil
Universidad de Valladolid	Fundamentos y estrategias didácticas de la Educación Musical	Fundamentos y propuestas didácticas en la Expresión Musical
Universidad de Vigo	Expresión y Lenguaje Musical	Expresión Musical y su Didáctica
Universidad de Zaragoza	Fundamentos de Educación Musical	Desarrollo de la Expresión Musical

Por lo tanto, todas las universidades públicas incluyen al menos una asignatura obligatoria dentro de los planes de estudios de magisterio, y la variedad de denominaciones y de enfoques (así como la carga de créditos docentes) muestran un abanico amplio.

Ahora bien, al leer las correspondientes guías docentes se advierten coincidencias significativas en cuanto se trata de ofrecer una formación musical básica a los futuros docentes, pero la limitación temporal queda también en evidencia, ya que en muchas de las universidades españolas, estas asignaturas obligatorias solamente se imparten durante un único cuatrimestre. En líneas generales, en los contenidos de todos estos programas se reflejan algunos aspectos epistemológicos de la música, así como práctica musical (entrenamiento auditivo, expresión vocal, instrumental y de movimiento,

sumado a metodologías didácticas para la enseñanza de la música), con la correspondiente reflexión y categorización de contenidos. Algunas universidades han podido incluir dos asignaturas obligatorias de formación musical, sobre todo en los planes de estudio de Magisterio en Educación Infantil.

Con respecto al tema que enfocamos, el patrimonio musical, también tiene cierta presencia, fundamentalmente a través del repertorio que se enseña en los distintos aspectos de los temarios de estas asignaturas, aunque quizás fuera viable enfatizar que una selección más variada de estos repertorios puede contribuir no sólo a ampliar el conocimiento del patrimonio musical, sino a valorarlo, y a tomar mayor conciencia de sus posibilidades didácticas escolares. Al recorrer las Guías Docentes de las asignaturas mencionadas, se encuentran presentes diversos aspectos que pueden considerarse parte del patrimonio musical: repertorio vocal, repertorio instrumental (adaptado), audiciones musicales, repertorio de danza (con una presencia reducida), es decir, predomina una aproximación de índole práctica.

En este sentido, los objetos que pueden considerarse parte del patrimonio musical pueden tener la aplicabilidad de toda experiencia musical directa: escuchar, interpretar mediante la voz, el cuerpo o instrumentos musicales, mediante procedimientos propios de las metodologías clásicas de educación musical (Jacque-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Edgar Willems, hermanos Martenot, etc.) o bien desde una perspectiva metodológica ecléctica, incluidos los recursos que provienen de las tecnologías de la información, hoy cotidianos en las aulas escolares de todos los niveles de la enseñanza. Sería interesante (y útil en la formación del magisterio) que hubiera una mayor cantidad de obras del patrimonio musical (histórico y tradicional) tanto en las clases teóricas como en la práctica, en el repertorio de audiciones y en el repertorio de música para interpretar, pero también considerar cuestiones tales como la iconografía musical, aspectos organológicos y conexiones entre las artes, así como tener en cuenta cuestiones vinculadas a los contextos históricos y antropológicos. Ofrecer, dentro de la formación inicial de docentes, estas experiencias musicales vinculadas a diversas categorías epistemológicas, posibilitar que las maestras y los maestros a su vez se apropien de esos repertorios, y los transmitan en el futuro en la escuela.

IV. CONCLUSIONES

El conocimiento del propio patrimonio cultural tiene connotaciones identitarias, pero se trata de valorar lo propio en un contexto de diversidad y de disfrute de la riqueza patrimonial, no sólo de lo local, sino de tratar de apreciar la copiosa producción musical a través del tiempo y de la geografía no sólo española sino de todo el mundo, se trata de encontrar curiosidad ante la producción musical de todos los grupos humanos y de buscar puntos de encuentro a través de la cultura. De hecho, se ha

considerado que la consideración de la importancia de la enseñanza de la música y de la transmisión del patrimonio puede ser un indicio de cuál es la concepción musical de una determinada sociedad.¹⁷

No se trata de exaltar regionalismos ni nacionalismos, sino de volver a encontrar el disfrute en el conocimiento, y en valorar la calidad que aporta a las propuestas didáctico-musicales el hecho de tener en cuenta repertorio vinculado al patrimonio musical cercano y menos cercano: las manifestaciones de cada tradición cultural pueden mostrar una variedad de sentimientos ante las preocupaciones universales del ser humano. Por otra parte, en las enseñanzas generales hay que tener en cuenta que para amplios sectores de la población, el primer contacto con la música de la mejor calidad quizás sólo sea posible a través de lo que se ofrezca en las aulas. Se puede tomar el patrimonio musical como punto de referencia y código de identidad que engloba la memoria histórica de los pueblos¹⁸.

Actualmente, la transmisión de los patrimonios culturales inmateriales, entre ellos la música tradicional, se tambalea dada la presión de los medios de comunicación en los que domina música de carácter comercial, a veces con escasa elaboración y poca variedad estilística. En cambio, el patrimonio musical (local y universal, histórico y etnográfico), a veces denominado «músicas del mundo», es fuente de un repertorio inagotable para la enseñanza: la música local, la de toda España e Hispanoamérica, la del mundo, ofrecen belleza, emoción, complejidad musical y contextual para organizar experiencias musicales vivas y directas, con la finalidad de favorecer la curiosidad y el conocimiento de los distintos contextos¹⁹. La expresión musical puede ser vehículo de expresión de emociones humanas profundas²⁰. Entonces, se trata de que los docentes desarrollen la conciencia de que pueden apropiarse de ese patrimonio cultural y musical para poder transmitirlo más adelante en la escuela: valorar los legados patrimoniales del pasado para que siga vivo, no sólo de la propia región, sino de todas las posibles, debería orientarse a hermanar los pueblos en una mutua curiosidad y admiración para contribuir a construir lazos entre los pueblos, mediante el conocimiento y valoración del otro.

¹⁷ Bruno Nettl. "Some contributions of ethnomusicology". En *The Oxford Handbook of Music Education*, ed. por Graham F. Welch, Gary E. McPherson (Nueva York: Oxford University Press, 2012): 114.

¹⁸ Rodrigo Madrid, «Técnicas y métodos aplicados a la investigación del patrimonio musical», *Libro de Actas del I Congreso Internacional «Investigación en Música»* (2010): 9.

¹⁹ Huib Shippers y Patricia Shehan Campbell, "Cultural diversity: Beyond 'Songs from Every Land'". En *The Oxford Handbook of Music Education*, ed. por Graham F. Welch, Gary E. McPherson (Nueva York: Oxford University Press, 2012): 93. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0006>

²⁰ Colwyn Trevarthen y Stephen Malloch. "Musicality and Musical Culture: sharing narratives of sound from early childhood", En *The Oxford Handbook of Music Education*, ed. por Graham F. Welch, Gary E. McPherson (Nueva York: Oxford University Press, 2012): 257. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0015>

V. REFERENCIAS

- Álvarez, Thais, Cèlia Bertran, Ari Thais Álvarez, Cèlia Bertran, Ariadna Caballero, Aina Cebrián, Laura Gómez. «La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria?». *Artseduca* n.º 14, 2016.
- Aguilar, María del Carmen. «Herencia cultural: supervivencia de las tradiciones culturales en un mundo globalizado». *XXIV Congreso Internacional de la International Society of Music Education (ISME)*, 2000. <https://www.mariaguilar.com/escrito.php?id=2000a>
- Berstein, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Londres: Taylor and Francis, 1996.
- Bühler, Karl. *Teoría del lenguaje*. Traducido por Julián Marías. Madrid: Revista de Occidente, 1950.
- Díaz, Maravillas y Cristina Arriaga. «Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado», en *Espacio y Tiempo* n.º 27 (2013): 107-122.
- Frega, Ana Lucía. *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Bonum, 2006.
- Hall, Stuart. «Estudios culturales: dos paradigmas», *Causas y azares* n.º 1 (1994): 27-44.
- MacDonald, Raymond, David Hargreaves y Dorothy Miel. *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Madrid, Rodrigo. «Técnicas y métodos aplicados a la investigación del patrimonio musical». *Libro de Actas del I Congreso Internacional «Investigación en Música»* (2010): 9-13.
- Nettl, Bruno. “Some contributions of ethnomusicology”. En *The Oxford Handbook of Music Education*, editado por Graham F. Welch, Gary E. McPherson, 105–124. Nueva York: Oxford University Press, 2012. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0007>
- Sarfson, Susana. «Reflexiones sobre la recuperación de patrimonio musical histórico y su integración en la enseñanza». En *Arte y Memoria* 5, 187-194. Teruel: Fundación Universitaria Antonio Gargallo, Observatorio Aragonés de Arte en la Esfera Pública e Instituto de Investigación en Patrimonio y Humanidades de la Universidad de Zaragoza, 2021.
- Shippers, Huib y Patricia Shehan Campbell. “Cultural Diversity: Beyond ‘Song from Every Land’”, *The Oxford Handbook of Music Education*, editado por Graham F. Welch, Gary E. McPherson, 87–104. Nueva York: Oxford University Press, 2012. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0006>

- Smith, Jean. "Are we denying our students their musical heritage". *American Music Teacher* vol. 21, n.º 3 (1972): 23.
- Stenou, Katérina, ed. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Lima: UNESCO Office, 2003. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- Szekely, Michael. "Musical education: from identity to becoming". En *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, editado por Wayne Bowman y Ana Lucía Frega, 163–179. Oxford: Oxford University Press, 2012. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.013.0009>
- Trevarthen, Colwyn y Stephen Malloch. "Musicality and Musical Culture: sharing narratives of sound from early childhood". En *The Oxford Handbook of Music Education*, editado por Graham F. Welch, Gary E. McPherson, 248–260. Nueva York: Oxford University Press, 2012. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0015>
- VVAA, «ISME, Política sobre la música de las culturas del mundo». Documento preparado por ISME Panel on Music of the World's Cultures y aprobado el 15 de Marzo de 1994. Traducido por María del Carmen Aguilar, acceso el 15 de noviembre de 2021, <https://www.mariaguilar.com/escrito.php?id=1994a> ■

LA FORMACIÓN MUSICAL DE LOS ALUMNOS DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LOS ÚLTIMOS 12 AÑOS (2010-2021)

THE MUSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE FACULTIES OF EDUCATION. BIBLIOGRAPHICAL REVIEW OF THE LAST 12 YEARS (2010-2021)

María del Valle de Moya Martínez*

Universidad de Castilla-La Mancha

Mariavallede.moya@uclm.es

orcid.org/0000-0003-4701-4963

RESUMEN

El presente artículo ha realizado una revisión bibliográfica sobre diversos aspectos relacionados con la educación musical en la formación inicial de los alumnos universitarios españoles de los Grados de Maestro, en las especialidades de Infantil y Primaria. Para ello, se ha realizado una revisión descriptiva de la literatura científica más relevante, donde se han seleccionado los principales artículos publicados en revistas científicas durante los años 2010-2021. Tras realizar una búsqueda en línea, se procedió a la lectura y selección de los artículos encontrados en base a unos criterios de selección previos: la temática, la educación musical; la población dirigida, estudiantes del Grado de Maestro; escritos en español; artículos de revistas científicas; publicados en los años pertenecientes al arco cronológico seleccionado. Se descartaron los que no cumplían estos criterios y se ordenaron por años y por unas temáticas generales clasificatorias, para analizar la frecuencia de revistas, autores y temas. Así, se ha observado que temas tradicionales en la centuria pasada, como los recursos didácticos, son casi inexistentes, mientras que emergen otros novedosos como son los de género.

* Licenciada en Geografía e Historia (UCM), Doctora en Historia del Arte (UCLM). Titulada Superior en Musicología y en Lenguaje Musical (Real Conservatorio de Música de Madrid). Título Profesional de Piano y Superior de Pedagogía Musical (Conservatorio Superior de Murcia), Catedrático de Enseñanza Secundaria en excedencia y Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Educación de Albacete (UCLM). Miembro del grupo de investigación LabinTic de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM), del Instituto de Estudios Albacetenses Infante Don Juan Manuel y del CIDOM, unidad asociada al CSIC.

Recepción del artículo: 08-01-2022. Aceptación del artículo: 25-02-2022

Palabras clave: educación musical; alumnos universitarios; Grado de Maestro; educación superior; revisión bibliográfica.

ABSTRACT

This article has carried out a bibliographical review on several aspects related to music education in the initial training that Spanish university students receive in their Bachelor of Education, in the specialities of Early Childhood and Primary Education. For this purpose, a descriptive review of the most relevant scientific literature has been carried out, using the main articles published in research journals during the years 2010-2021. After carrying out an online search, the articles found were read and selected according to the following criteria: the subject matter; music education, the target population; Bachelor's in education students, written in Spanish, articles in research journals and published in the years belonging to the selected chronological arc. Those papers that did not meet these criteria were discarded. Those meeting the criteria were ordered by years and by general classifying themes, in order to analyse the frequency of journals, authors and themes. Thus, it has been observed that traditional topics in the last century, such as didactic resources, are almost nonexistent, while other new ones emerge, such as gender.

Keywords: music education; university students; bachelor's degree in education; higher education; literature review.

I. LA EDUCACIÓN MUSICAL. CONSIDERACIONES GENERALES

La educación musical, y sus beneficios, es un tema ampliamente investigado, debatido y aceptado. Recordemos, brevemente, que ayuda al crecimiento integral del ser humano desde su propio yo y desde su relación con el medio que le rodea, buscando la construcción y relación consciente del ser, del saber, del hacer y del saber hacer, en concordancia consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente. Así, la educación musical hace posible que la persona se desarrolle en una triple dimensión, biológica, psicológica y social; que establezca un diálogo con su entorno gracias a diversas acciones de participación, de creación y de autonomía, imprescindibles para que se produzcan aquellas transformaciones y cambios que son inherentes al desarrollo y crecimiento personal¹.

Numerosos estudios de toda índole han demostrado que la educación musical incide positivamente en cerebro, corazón y cuerpo (mejora aptitudes cognitivas como la atención y la memoria, las capacidades sociales, emocionales y comunicativas, y las físicas). Su estudio y su práctica en las escuelas redundan en un bienestar emocional, físico y social de los escolares. Y si esta formación

¹ María del Valle de Moya Martínez, «¿Por qué es imprescindible la educación musical?», *Idea-La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, n.º 3 (2006): 256-259.

artística y cultural se mantiene en el tiempo, indudablemente repercute en generar una ciudadanía creativa, comprometida socialmente, sensible y de espíritu crítico de los ciudadanos².

II. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es determinar las principales líneas de la investigación en los artículos publicados en castellano entre 2010-2021 sobre la formación musical inicial de los maestros. De este objetivo principal se han formulado los siguientes objetivos secundarios:

1. Establecer las líneas de investigación que presentan un mayor y menor número de publicaciones en la formación musical inicial de los estudiantes del Grado de Maestro.
2. Poner de manifiesto la necesidad de fomentar la investigación en determinadas áreas, por ser las menos publicadas, en la formación musical inicial de los futuros docentes.

III. MARCO METODOLÓGICO

III.1. Material

En este estudio descriptivo se ha realizado una búsqueda en la base de datos Dialnet. Dicha búsqueda se desarrolló entre los meses de noviembre y diciembre de 2021. La búsqueda devolvió resultados que se remontaron al año 1990, pero se fijó la limitación temporal de 2010-2021. Las palabras clave utilizadas para recuperar los documentos analizados han sido: formación, educación, musical, primaria. Estas palabras han sido combinadas con la conjunción «y» o «and». Los descriptores no han sido sometidos a ninguna contracción, modificación o simplificación.

Los textos completos de los documentos recuperados han sido utilizados para crear un pequeño repositorio fruto de la recolección realizada. Se ha procedido a la lectura de los títulos y resúmenes de dichos artículos para eliminar documentos que no eran considerados relevantes o bien no cumplían los criterios de inclusión. Finalmente, se realizó una lectura detenida de cada artículo para presentar un resumen de las conclusiones principales de cada trabajo. En base a su afinidad temática, los artículos fueron agrupados según doce categorías: buenas prácticas, creatividad, educación inclusiva, expresión instrumental, expresión vocal y canto, género, historia de educación, interdisciplinariedad, metodologías, planes de estudios, profesorado, psicología y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

²Alicia Peñalba Acitores, «La defensa de la educación musical desde las neurociencias», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 14 (2017): 109-117.

III.2. Criterios de inclusión

Se establecen tres criterios de inclusión en el presente estudio:

1. Estudios o investigaciones orientados a la formación musical inicial de los alumnos del Grado en Educación Primaria.
2. Estudios escritos en castellano.
3. Estudios publicados entre 2010 y 2021.

III.3. Criterios de exclusión

Se han definido tres criterios de exclusión:

1. Publicaciones no científicas.
2. Capítulos y artículos de libro y reseñas.
3. Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y Tesis Doctorales.

III.4. Variables

Para llevar a cabo el análisis de los artículos se han tenido en cuenta las siguientes variables:

1. Autor: con la intención de determinar quién o quiénes son los autores pioneros en esta línea de investigación.
2. Año: se refiere a la fecha de publicación del documento a analizar.
3. Objetivo: clasificación según la intención del estudio.
4. Resultados: principales conclusiones del estudio.

III.5. Método

La selección inicial de los resultados de búsqueda se realizó por el autor recuperando 124 artículos, 86 publicados en la década 2010-2019 y 38 entre 2020-2021. Una vez realizada la lectura de los resúmenes de los artículos, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión atendiendo a los objetivos de la investigación. Tras realizar dicha selección se ha obtenido un total de 56 artículos, los cuales han sido clasificados en base las líneas de investigación que se incluyen en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de artículos recuperados

Líneas de investigación	Nº artículos
Buenas prácticas	7
Creatividad	5
Educación inclusiva, interculturalidad	1
Expresión instrumental	1
Expresión vocal y canto	3
Género	3
Historia de educación	3
Interdisciplinariedad	2
Metodologías	7
Planes de estudios	8
Profesorado	2
Psicología	3
Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	11
Total	56

Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha indicado en el resumen del presente artículo, esta investigación pretende conocer los artículos publicados sobre diversos aspectos relativos a la educación musical dirigidos a la población universitaria del Grado de Maestro, tanto de la especialidad de Infantil como de Primaria. Es decir, no nos hemos centrado en buscar únicamente la documentación específica relativa a los estudios de Mención en Música, sino que también se han incluido los que hacían referencia a la formación básica de futuros maestros generalistas. De este modo, se ha procedido a realizar un rastreo bibliográfico en línea, en la base de datos de Dialnet.

En la segunda fase se impuso una lectura reposada y atenta de todos los artículos, haciendo fichas con los datos identificativos necesarios de cada uno de ellos y estableciendo unas categorías que permitieran catalogar, en base a las principales materias temáticas trabajadas, todo el material recolectado. Estas materias o bloques temáticos generales, establecidos tras la lectura de los artículos, son: buenas prácticas, currículo, creatividad, educación inclusiva, expresión vocal y canto, expresión instrumental, género, historia de la educación, interdisciplinariedad, metodologías, planes de estudio, profesorado, psicología, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En esta segunda fase se realizaron unas tablas donde, agrupados por temáticas, se contemplasen los datos básicos del artículo: año, autor/es, título, revista, páginas. En la tercera fase se emprendió la ardua tarea de resumir

las notas básicas o las aportaciones más destacadas de cada artículo. Por último, se llegó a la cuarta fase dedicada a dar forma final a todo el material resumido y establecer las pertinentes conclusiones finales.

IV. RESULTADOS

A continuación, se ofrece una panorámica general y resumida de los 56 artículos trabajados por temas, autores y años. Se han dividido por bloques temáticos y año de publicación, desde los más antiguos a los más cercanos en el tiempo. Así, se comienza con la tabla correspondiente para situar al lector con una primera vista general.

IV. 1. Buenas prácticas

En la temática de buenas prácticas se han encontrado siete artículos.

Tabla 2. Buenas prácticas

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2015	Marcela González Barroso, Miriam Perandones Lozano, Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo y Elena Le Barbier Ramos	Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la educación musical	<i>DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades</i> , 7	143-162
2015	Inés María Monreal Guerrero, María de la O Cortón de las Heras y David Carabias Galindo	La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia	<i>Revista d'innovació educativa</i> , 15	38-45
2016	Marcela González Barroso, Miriam Perandones Lozano y Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo	Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la educación musical II	<i>DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades</i> , 10	243-268
2018	Carol Gillanders, Antía Cores Torres y Laura Tojeiro Pérez	Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria	<i>Revista Electrónica LEEME</i> , 42	16-30

2019	Inés M ^a Monreal Guerrero, María de la O Cortón de las Heras y David Carabias Galindo	Aprendizaje basado en proyectos y su evaluación formativa en la asignatura Fundamentos y estrategias didácticas de la Educación Musical. Una buena práctica en la Universidad de Valladolid	<i>Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)</i> , 5 (2) (edición especial)	195-200
2020	Noemy Berbel Gómez, Adolf Murillo Ribes y María Elena Riaño Galán	Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical	<i>Revista Electrónica de LEEME</i> , 46	68-91
2020	Yurima Blanco García y Alicia Peñalba Acitores	La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo	<i>Revista Electrónica de LEEME</i> , 46	166-186

Fuente: Elaboración propia

El primer estudio es un proyecto de la Universidad de Oviedo que pretende que los alumnos de los Grados de Infantil y Primaria, a través de las materias del Área de Música, valoren esta materia como una herramienta interdisciplinar útil gracias al Aprendizaje Basado en Proyectos y el uso de tareas colaborativas. Así, se pretenden desarrollar dos líneas: una artístico-musical y otra investigadora³.

El segundo artículo ofrece dos experiencias de buenas prácticas relativas a la evaluación formativa y compartida en la formación inicial de los Maestros en Educación Primaria e Infantil, realizadas en dos asignaturas vinculadas con la educación musical. La intención ha sido mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de un sistema de evaluación acorde con el EEES. Se usó una metodología cuantitativa a través de cuestionario. Los resultados recogen las valoraciones positivas de los universitarios hacia sistemas de evaluación formativa y compartida y metodologías de aprendizaje cooperativo⁴.

El tercer artículo refleja un proyecto de estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la educación musical, iniciado en curso 2013-2014. Se generan espacios de ABP

³Mirta Marcela González Barroso, Miriam Perandones Lozano y Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo, «Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical II», *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, n.º 10 (2016): 243-268.

⁴Inés María Monreal Guerrero, María de la O Cortón de las Heras y David Carabias Galindo, «La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia», *@tic. Revista d'innovació educativa*, n.º 15 (2015): 38-45.

sobre aspectos comunes a diferentes materias como matemáticas, literatura y música, siendo ésta última una valiosa herramienta para mejorar el aprendizaje en otras materias, argumentando el valor formativo de la música⁵.

En el siguiente trabajo encontramos un estudio de caso de un proyecto de aprendizaje-servicio en la asignatura de «Música en Educación Primaria» en esta especialidad en la Universidad de Santiago. Se basa en diseñar, impartir y evaluar, con la participación de los alumnos universitarios, unos talleres de iniciación musical para niños de 6 a 12 años de contextos rurales, incidiendo en la dimensión social de la educación musical, con prácticas innovadoras de proyectos de Aprendizaje y Servicio que permiten cambios metodológicos en la enseñanza superior⁶.

A continuación, los autores presentan una experiencia ABP llevada a cabo en el curso 2018-2019 en 2º curso de Ed. Primaria de la Uva, en «Fundamentos y estrategias didácticas de la educación musical», donde participaron 44 alumnos que reconocieron una gran satisfacción tras la experiencia⁷.

En el siguiente estudio se comenta una acción artístico-pedagógica llevada a cabo en un barrio desfavorecido de Palma de Mallorca, con la participación de 65 alumnos de Primaria y 3 músicos profesionales que diseñaron dicha acción. Así, se proporcionó al alumnado un conjunto de experiencias artísticas y docentes significativas, creativas y colaborativas en un contexto social real⁸.

Terminamos este bloque con un análisis de 70 asignaturas de 8 planes de estudio (5 de Grado y 3 de Máster) en universidades de Castilla y León. Se concluye que son adecuados a las necesidades formativas del alumnado, pero precisan de mayor presencia de creatividad, ciudadanía y formación permanente porque falta tiempo y asignaturas formativas específicas⁹.

⁵ González Barroso, Perandones Lozano y Rodríguez Lorenzo, «Estrategias expresivas, ...», 243-268.

⁶ Carol Gillanders, Antía Cores Torres y Laura Tojeiro Pérez, «Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria», *Revista Electrónica LEEME*, n.º 42 (2018): 16-30.

⁷ Inés Mª Monreal Guerrero, María de la O Cortón de las Heras y David Carabias Galindo, «Aprendizaje basado en proyectos y su evaluación formativa en la asignatura Fundamentos y estrategias didácticas de la Educación Musical. Una buena práctica en la Universidad de Valladolid», *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, vol. 5, n.º 2 (2019): 195-200.

⁸ Noemy Berbel Gómez, Adolf Murillo Ribes y María Elena Riaño Galán, «Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente», *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 46 (2020): 68-91.

⁹ Yurima Blanco García y Alicia Peñalba Acitores, «La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo», *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 46 (2020): 166-186.

IV. 2. Creatividad

Este segundo apartado recoge los artículos que tratan la creatividad como tema principal. Se ofrece un breve comentario tras la pertinente tabla explicativa.

Tabla 3. Creatividad

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2018	Ana Barranco Domínguez, M ^a del Mar Galera Núñez y Manuel Pelegrina del Río	Educación musical y creatividad: análisis bibliométrico	<i>Creatividad y Sociedad</i> , 28	254-286
2018	Pilar B. Gil Frías	Musicreativizando la formación inicial del profesorado	<i>Creatividad y Sociedad</i> , 28	287-319
2018	Anna Mercedes Vernia Carrasco	Producción artística en el ámbito educativo. Proyecto escénico como herramienta de aprendizaje.	<i>Creatividad y Sociedad</i> , 28	50-70
2019	Marco Antonio De la Ossa Martínez	Producción e Interpretación musical. Mención en Lenguajes creativos, estructura y proyecto de tóteres en la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM)	<i>ArtsEduca</i> , 24	117-138
2020	Almudena Ocaña-Fernández, Ramón Montes Rodríguez y María Luisa Reyes López	Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior	<i>Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical</i> , 17	3-12

Fuente: Elaboración propia

Comenzamos con una recopilación de 33 artículos que recogen diversas investigaciones centradas en la creatividad y la educación musical y que aparecen recogidos en diversas bases de datos desde el año 2012 al 2017. Destacan tres revistas interesadas por esta materia: *International Journal of Music Education*, *Psychology of Music* y *Research Studies in Music Education*. Pero se considera insuficiente la producción realizada hasta el momento y se destaca la carencia de especialistas en la materia¹⁰.

El segundo artículo relata una experiencia en la formación inicial del profesorado de un proyecto creativo como base de aprendizaje de la Didáctica de la Educación Musical. Experiencia realizada en la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, de 2º curso del Grado de Primaria de la Universidad de La Laguna, consistente en el diseño y presentación, en grupos, de un proyecto creativo titulado Historia Sonora. Con ello se pretende desarrollar la creatividad del alumnado,

¹⁰ Ana Barranco Domínguez, María del Mar Galera Núñez y Manuel Pelegrina del Río, «Educación musical y creatividad: análisis bibliométrico», *Creatividad y Sociedad*, n.º 28 (2018): 254-286.

aprender pautas docentes para desarrollar la creatividad en los niños y adquirir conocimientos y destrezas sobre educación musical desde un enfoque interdisciplinar.¹¹

Seguimos con una propuesta de proyecto escénico como herramienta de aprendizaje en el Grado de Maestro de Primaria, con la intención de ayudar a mejorar el rendimiento del alumnado e incrementar sus conocimientos sobre Didáctica de la Expresión Musical. Mediante la observación y el cuestionario se buscó conocer la significación de dicho proyecto escénico que potenciaba la expresión corporal como herramienta de aprendizaje¹².

El tercer artículo informa sobre la Mención en Lenguajes Creativos dentro del Grado de Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha), única en España. Ofrece formación en varias asignaturas vinculadas con la educación y expresión musical, dramática, plástica y corporal que propician la realización de un proyecto de teatro de títeres que, uniendo dramatización, música y plástica, convierte a los alumnos en creadores de la obra, decoradores, títeres y sonorización, contribuyendo notablemente a la sensibilización de los alumnos y permitiéndoles vivir una experiencia artística multidisciplinar y creativa que podrán implantar, como docentes, en los colegios¹³.

El cuarto y último artículo ofrece una investigación con 142 alumnos de Educación Primaria para entender la génesis de sus procesos de aprendizaje gracias a una experiencia musical creativa y potencialmente disruptiva. Se utilizó una metodología de estudio de caso. Se comprobó que utilizar elementos creativos artísticos y musicales resulta disruptivo para los estudiantes, que pasaban de estados iniciales de incertidumbre y confusión a otros de motivación y compromiso hacia la propia práctica, y que este tipo de proyectos fomentan la creatividad en la Universidad al utilizar lenguajes como la música que dinamizan y potencian aprendizajes reales y significativos en los docentes en formación¹⁴.

IV. 3. Educación inclusiva

En este bloque sólo se ha localizado un artículo sobre la temática a estudiar.

¹¹Pilar B. Gil Frías, «Musicreativizando la formación inicial del profesorado», *Creatividad y Sociedad*, n.º 28 (2018): 287-319.

¹²Anna Mercedes Vernia Carrasco, «Producción artística en el ámbito educativo. Proyecto escénico como herramienta de aprendizajes», *Creatividad y Sociedad*, n.º 28 (2018): 50-70.

¹³Marco Antonio De la Ossa Martínez, «Producción e Interpretación musical. Mención en Lenguajes creativos, estructura y proyecto de títeres en la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM)», *ArtsEduca*, n.º 24 (2019): 117-138.

¹⁴ Almudena Ocaña-Fernández, Ramón Montes Rodríguez y María Luisa Reyes López, «Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 17 (2020): 3-12.

Tabla 4. Educación inclusiva

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2018	Olga María Alegre de la Rosa y Noemí Ramos Villa	La música y la inclusión educativa: opiniones del alumnado y el profesorado del Grado de Maestro en Educación Primaria	<i>Creatividad y Sociedad</i> , 28	97-121

Fuente: Elaboración propia

Este tercer bloque sólo recoge un artículo donde se pretende conocer la opinión del alumnado del Grado de Primaria y del profesorado de música y educación inclusiva de la Universidad de La Laguna, en cuanto a la formación musical recibida y las posibilidades educativas que tiene la música. Se usó un método cuantitativo no experimental (cuestionario en línea) con 102 estudiantes de 2º, 3º, y 4º curso y 7 profesores. Hubo baja satisfacción respecto a la formación musical recibida en la titulación aunque se consideró la valía de la música como medio para favorecer la inclusión y recurso educativo¹⁵.

IV. 4. Expresión instrumental

Este cuarto bloque también queda reducido a un solo artículo.

Tabla 5. Expresión instrumental

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG
2017	Francisco César Rosa Napal e Isabel Romero Tabeayo	La música en el entorno social del alumnado de Grado en Educación Primaria	<i>Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación</i> , 4	174-177

Fuente: Elaboración propia

La categoría de Expresión Instrumental también es muy limitada, ya que sólo hay un único trabajo que muestra cómo estuvo presente la práctica musical no obligatoria en la formación musical de los futuros docentes. Los resultados describen el acercamiento voluntario a la formación instrumental, las preferencias musicales y la participación creativa del alumnado encuestado del Grado de Primaria. Estas experiencias no aportaron los conocimientos necesarios para consolidar su formación musical en su futuro docente¹⁶.

¹⁵ Olga María Alegre de la Rosa y Noemí Ramos Villa, «La música y la inclusión educativa: opiniones del alumnado y el profesorado del Grado de Maestro en Educación Primaria», *Creatividad y Sociedad*, n.º 28 (2018): 97-121.

¹⁶ Francisco César Rosa Napal e Isabel Romero Tabeayo, «La música en el entorno social del alumnado de Grado en Educación Primaria», *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, n.º 4(2017): 174-177.

IV. 5. Expresión vocal y canto

En la categoría dedicada al canto y expresión vocal encontramos:

Tabla 6. Expresión vocal y canto

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2015	Francisco César Rosa Napal, Isabel Romero Tabeayo	La expresión musical desde el desarrollo auditivo y vocal en Educación Primaria	<i>Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación</i> , 4	30-33
2016	Llorenç Gelabert Gual	<i>Música Viva</i> : un proyecto integral a partir del canto colectivo	<i>DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades</i> , 9	247-261
2017	Llorenç Gelabert Gual	La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria	<i>Foro de Educación</i> , 15 (22)	1-21

Fuente: Elaboración propia

El primer artículo ofrece una propuesta didáctica de carácter auditivo-vocal dirigida al alumnado de Educación Primaria. Se creó una plataforma de trabajo colaborativo entre docentes de educación musical de enseñanza general, de conservatorios y de facultades de ciencias de la educación, con el compromiso de mantener una actuación anual estable, queriendo realizar metodologías innovadoras y generar temas de investigación que implicasen al heterogéneo profesorado. Se trabajó para que la unión de experiencias docentes de diferentes procedencias produjera nuevas estrategias para musicalizar al alumnado de Primaria de forma motivadora y efectiva y se extrapolaron las conclusiones del trabajo colectivo a los diferentes ámbitos institucionales del profesorado implicado. El objetivo principal fue motivar a todo el alumnado de Primaria de la Facultad en la expresión musical de forma práctica, a través de la práctica vocal, además de desarrollar su comprensión auditiva, mejorar su expresión vocal en entonación y articulación y aumentar el interés por conocer la música popular regional¹⁷.

El segundo muestra la experiencia de un grupo de alumnos de los Grados de Infantil y Primaria de la Universidad de las Islas Baleares que participaron voluntariamente en un proyecto de canto común, «Música Viva», vinculado a las asignaturas de música. Los estudiantes valoraron

¹⁷ Francisco César Rosa Napal, Isabel Romero Tabeayo, «La expresión musical desde el desarrollo auditivo y vocal en Educación Primaria», *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. Extr., n.º 4 (2015): 30-33.

diferentes aspectos a través de un cuestionario destacando las potenciales psicosociales y actitudinales del proceso y el alto grado de satisfacción personal del alumnado participante¹⁸.

El tercero, recoge la participación voluntaria de un grupo de alumnos de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de les Illes Balears en un proyecto de canto, valorando, mediante cuestionario, aspectos de disfrute, actitudes y potencialidades de tinte psicosocial. Por su parte, el profesorado del área de Didáctica de la Expresión Musical de dicha universidad percibe que los alumnos de Infantil y Primaria tienen poca formación musical previa y ciertas reticencias a la práctica musical, sobre todo al canto. Tras finalizar un proyecto de canto colectivo, «Música Viva», se logró normalizar en el alumnado la práctica vocal grupal y su aplicación didáctica además de lograr un alto grado de satisfacción entre los participantes (diversión, socialización y placer estético)¹⁹.

IV. 6. Género

Este novedoso sexto bloque, dedicado a la temática de género, recoge tres artículos.

Tabla 6. Género

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2019	Anna Mercedes Vernia Carrasco	La atención a la diversidad de género en la formación musical. Responsabilidad docente	<i>Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia</i> , 14	629-642
2019	Anna Mercedes Vernia Carrasco	Las músicas en la formación de los maestros y maestras en Educación Primaria. ¿Puede la música concienciar en la diversidad de género?	<i>Dossiers Feministes</i> , 25	43-56
2020	María del Mar Bernabé Villodre	Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil	<i>Dedica, Revista de Educação e Humanidades</i> , 17	231-254

Fuente: Elaboración propia

¹⁸ Llorenç Gelabert Gual, «Música Viva: un proyecto integral a partir del canto colectivo», *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, n.º 9 (2016): 247-261.

¹⁹ Llorenç Gelabert Gual, «La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria», *Foro de Educación*, vol. 15, n.º 22 (2017): 1-21.

El primero, relata una experiencia con alumnado de 3º curso de Primaria para romper modelos preestablecidos de comportamientos de género. Así, en las actividades del aula de música, se observa que, si el docente es hombre, evita la expresión corporal o el control psicomotriz, cuidando la posición corporal o lateralidad. Y si es mujer, realiza actividades con la voz y el cuerpo, usando el juego como herramienta de aprendizaje²⁰.

En el segundo, la misma autora reflexiona sobre la finalidad de la educación que supone transmitir conocimientos y valores. Revisa las guías docentes de la formación de Magisterio para recomendar nuevas incorporaciones a los repertorios eliminando vestigios sexistas. Ofrece una propuesta que se basa en la confección de un cancionero cuyas letras prescindan de la diferenciación de roles por género²¹.

El tercer artículo analiza el tratamiento de los temas transversales en la asignatura «Procesos musicales en Educación Infantil», en 3º curso del Grado de Infantil. A través de las coreografías, útiles herramientas, se trabajan las habilidades motoras y la transversalidad, revelándose las danzas y el movimiento como eficaces instrumentos educativos sociales, afectivos y cognitivos²².

IV. 7. Historia de la educación

El séptimo apartado se dedica a la historia educativa de la educación musical española.

Tabla 8. Historia de la educación

2012	Nicolás Oriol de Alarcón	Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular	<i>DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades</i> , 3	13-42
2015	Consuelo de la Vega Sestelo	La canción escolar en España entre 1900 y 1936. Contribución al estudio histórico de la educación musical	<i>Historia de la educación</i> , 34	263-286
2019	Esperanza Clares Clares y Elena Micó Terol	La educación musical en la Institución para la Enseñanza de la Mujer en Valencia	<i>Social and Education History</i> , 8 (1)	23-56

Fuente: Elaboración propia

²⁰ Anna Mercedes Vernia Carrasco, «La atención a la diversidad de género en la formación musical. Responsabilidad docente», *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, n.º 14 (2019): 629-642.

²¹ Anna Mercedes Vernia Carrasco, «Las músicas en la formación de los maestros y maestras en educación Primaria. ¿Puede la música concienciar en la diversidad de género?», *Dossiers Feministes*, n.º 25 (2019): 43-56.

²² María del Mar Bernabé Villodre, «Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil», *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, n.º 17 (2020): 231-254.

El primer artículo presenta una dimensión múltiple al tratar aspectos de la educación musical desde la perspectiva de la evolución histórica, legislativa, sociológica y curricular. Destaca la inclusión y transmisión del arte y la cultura popular a través de los diferentes planes de estudio de los maestros de Educación Primaria; analiza la evolución de las Escuelas de Magisterio desde su creación hasta su integración en Facultades de Educación; la inclusión de la música en los planes de estudio; el desarrollo de la música en el sistema educativo general y su relación con la planificación en Magisterio; la presencia de la cultura popular musical en la educación general básica. La educación general y la musical en particular deben respetar el legado cultural y patrimonial, transmitiéndolo a los escolares respetando las fuentes originales de las que el profesorado puede elaborar propuestas didácticas para el aula. La argumentación cultural ha sido de gran influencia social para defender la inclusión de la música en el sistema educativo. La enseñanza de la música en Magisterio siempre contribuyó a difundir la cultura popular musical. Las Escuelas de Magisterio acogieron la Música a principios del siglo XX de manera paulatina, en función de los diversos planes de estudio. A los escolares se les sigue enseñando canciones populares de nuestro folclore con distintos fines didácticos y como legado de conservación cultural²³.

El segundo trabajo estudia las canciones destinadas a la enseñanza Primaria y los métodos usados en la formación musical recibida en las Escuelas Normales, entre 1900 y 1936. La música aparece en muchos planes de estudio de las Escuelas Normales con distintos tratamientos. Así, esta asignatura se podía suprimir por necesidad económica. La impartía un profesor especial, peor pagado que el resto, aunque con una buena formación musical y didáctica. Los problemas en la formación musical de los maestros se debieron al poco tiempo y cursos dedicados a la materia. Respecto a los textos de música de las Escuelas Normales, los teóricos pretendían transmitir contenidos y los prácticos enseñar a leer, escribir e interpretar obras. El plan de estudios para la enseñanza de la música en Escuelas Normales de 1910 establece los mínimos contenidos de los futuros maestros descuidando su formación vocal y pedagógica. En teoría, se podía lograr una buena formación musical del maestro, pero se le dedicó muy poco tiempo. En 1910, el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid realizó la programación de la asignatura de música para las Escuelas Normales. Aun así, la formación musical de los maestros fue insuficiente. Los actuales planes de estudios de Magisterio no forman en lo técnico y musical ni exigen conocimientos previos para iniciar los estudios. Quizás se deberían revisar los planes de estudio actuales para los maestros especialistas en música²⁴.

El tercer artículo analiza la educación recibida por la mujer valenciana gracias a la Institución para la Enseñanza de la Mujer (IEM), fundada en Valencia en 1888, en la línea de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) de Madrid. Desarrolló en Valencia una red de escuelas de formación como la Escuela

²³ Nicolás Oriol de Alarcón, «Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular», *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, n.º 3 (2012): 13-42.

²⁴ Consuelo de la Vega Sestelo, «La canción escolar en España entre 1900 y 1936. Contribución al estudio histórico de la educación musical», *Historia de la educación*, vol. 34 (2015): 263-286.

Primaria, la Escuela de Segunda Enseñanza, la Escuela de Institutrices y la Escuela de Bellas Artes, impartiendo, entre otras, Solfeo, Piano y Canto, desde las etapas más tempranas hasta las enseñanzas profesionales. Tras la Guerra Civil desapareció pero mientras estuvo activa insistió en la importancia de los estudios musicales, como parte de la formación integral, y a los que consideró como una posible salida profesional femenina²⁵.

IV. 8. Interdisciplinariedad

Este octavo bloque temático lo configuran dos trabajos.

Tabla 9. Interdisciplinariedad

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2020	Luz María Gilabert González y María del Mar Bernabé Villodre	La formación del futuro docente a través de la interdisciplinariedad y la educación integral	<i>Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria</i> , 6 (2)	104-120
2020	Carmina Folch Dávila, Txema Córdoba Jiménez Dolors Ribalta Alcalde	La performance: una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros	<i>Retos</i> , 37	613-619

Fuente: Elaboración propia

El primero recoge los resultados de una propuesta interdisciplinar en 3º curso del Grado de Educación Infantil en una universidad española uniendo lengua castellana, teatro, música, arte y TIC. Así se demuestra la importancia y posibilidades de la interdisciplinariedad en la formación de los futuros maestros de Infantil, con actividades que fomenten la educación integral y el trabajo colaborativo. Se reivindica la expresión artística, plástica y musical, como lenguaje, medio de representación y comunicación; recurso educativo de primer orden y eje facilitador de comprensión de contenidos de otras áreas. También potencia la formación integral de los futuros docentes desarrollando su percepción, creatividad y autoestima contribuyendo a determinar el perfil interdisciplinar que demandan las aulas del siglo XXI²⁶.

El segundo presenta una propuesta pedagógica interdisciplinar, para los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Ramon Llull, dentro del módulo «Educación a través

²⁵ Esperanza Clares Clares y Elena Micó Terol, «La educación musical en la Institución para la Enseñanza de la Mujer en Valencia», *Social and Education History*, vol. 8, n.º 1 (2019):23-56.

²⁶ Luz María Gilabert González y María del Mar Bernabé Villodre, «La formación del futuro docente a través de la interdisciplinariedad y la educación integral», *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, vol. 6, n.º 2 (2020):104-120.

de la plástica, la música y la educación física: proyecto interdisciplinar», resultado de una reflexión práctica del profesorado de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica. Se realizó un proyecto interdisciplinar en torno al proceso creativo de una performance. Los objetivos fueron promover los proyectos artísticos interdisciplinares, el aprendizaje cooperativo, la co-docencia y la evaluación formativa. Se destaca la contribución del proyecto a la formación personal y profesional de los futuros maestros, el reto de la integración interdisciplinar en un proceso creativo y la importancia de la codocencia para favorecer la síntesis entre contenidos y lenguajes expresivos²⁷.

IV. 9. Metodologías

Este bloque, con siete artículos, es uno de los más amplios del presente trabajo.

Tabla 10. Metodologías

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2011	Amaya Epelde Larrañaga	Estudio piloto sobre la importancia del piano en las clases de Educación Primaria, dentro del marco de EEES	<i>Revista Currículum</i> , 24	55-66
2011	Amaya Epelde Larrañaga	Importancia del teclado como recurso para el maestro de Música: estudio cualitativo cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla	<i>Revista de Investigación en Educación</i> , 9 (1)	33-47
2011	Daniel Mateos Moreno	Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música “clásica” de nuestros días	<i>Revista Electrónica de LEEME</i> , 28	88-114
2015	Miriam Perandones Lozano	Entre la música popular urbana y el patrimonio histórico musical: una propuesta didáctica de hibridación	<i>DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades</i> , 7	125-139

²⁷Carmina Folch Dávila, Txema Córdoba Jiménez Dolors Ribalta Alcalde, «La performance: una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros», *Retos*, n.º 37 (2020): 613-619.

2020	Elena Berrón Ruíz e Inés María Monreal Guerrero	La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical	<i>Revista Electrónica LEEME</i> , 43	208-223
2020	Alicia Peñalba Acitores y Yurima Blanco García	Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia	<i>Revista Didáctica</i> , 7	57-73
2021	Miquel Alsina Tarrés e Ivett Farrés Cullel	¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro	<i>Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical</i> , 18	83-96

Fuente: Elaboración propia

Comenzamos con un estudio piloto realizado con 22 alumnos de 2º curso de Magisterio de la especialidad de Educación Musical de la Universidad de Almería basado en la importancia del piano como recurso para el maestro especialista en Música. Se les ofertó un curso teórico-práctico de «Creatividad al Piano» enseñando a improvisar y crear acompañamientos pianísticos para piezas infantiles. Los cuestionarios del pretest y postest valoraron positivamente el curso; los participantes consideran importante que el maestro de Primaria improvise y acompañe canciones al piano y todos coinciden en la conveniencia de una asignatura sobre improvisación y acompañamiento al piano en las Facultades de Educación. Se destacan las ventajas de utilizar un teclado en la escuela para acompañar o improvisar: facilita la actividad docente mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales, mejora en los niños el desarrollo del oído musical, la adquisición de contenidos de Lenguaje musical y aumenta su capacidad creativa, entre otras²⁸.

La misma autora realiza otro estudio en la misma línea de defensa de utilización del piano por el maestro de Educación Primaria para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Música y desarrollar la creatividad de los alumnos, aunque la legislación no contempla esta formación en las Facultades de Educación. Por ello, presenta una investigación donde han participado profesores de Universidad que forman a los maestros de Música, alumnos de Magisterio, futuros maestros de Música, y maestros de Música en activo; coinciden que el piano y la guitarra son importantes recursos para el maestro de Música. Así, defiende como posible requisito para acceder a la especialidad de Música de Primaria que el alumno poseyera un título elemental de piano o guitarra, lo que aumentaría el nivel de la formación

²⁸ Amaya Epelde Larrañaga, «Estudio piloto sobre la importancia del piano en las clases de Educación Primaria, dentro del marco de EEES», *Revista Currículum*, n.º 24 (2011): 55-66.

inicial de los futuros maestros especialistas de Música así como su calidad docente, con una positiva repercusión en las aulas de Música de Primaria²⁹.

La tercera investigación analiza el conocimiento de los alumnos de 4º curso de la especialidad de Música de Andalucía respecto a la música clásica contemporánea. Aplicando una metodología estadístico-cuantitativa y de corte transversal, los resultados mostraron un gran desconocimiento sobre la música contemporánea clásica por parte de los futuros maestros andaluces de Educación Musical, sin que ello les importara. Este género clásico y contemporáneo tiene gran valor didáctico y sus propuestas dominan la educación musical actual por lo que los futuros maestros quedan aislados de los avances producidos en composición y en didáctica³⁰.

El cuarto trabajo consiste en una propuesta educativa con alumnado de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo, en la asignatura de Lenguaje Musical en Mención de Música, en el curso 2013-14. El objetivo de la propuesta fue abordar las carencias de identificación del alumnado con el patrimonio musical histórico occidental. Así, con una metodología de aprendizaje significativo, se buscó unir el repertorio histórico y el popular urbano, usando como herramienta el ritmo. Los estudiantes colaboraron activamente y eligieron músicas urbanas e históricas para el trabajo del aula. Con el solfeo silábico de Zoltan Kodály, desarrollaron sus propios patrones rítmicos y leyeron ritmos complejos para acompañar obras clásicas. El docente guio esta interpretación de repertorio híbrido de obras, seleccionadas o creadas por el alumnado³¹.

El quinto artículo aborda un proyecto artístico con metodología ABP en la formación inicial del alumnado de Magisterio en la asignatura de Educación Musical del Grado de Primaria. Se siguió una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva de un estudio de caso (cuestionario y grupo de discusión), concluyendo el acierto del ABP como metodología de aprendizaje por resultar innovadora, efectiva y buena alternativa a los modelos conductistas. Y desarrollar, en alumnos del área de Música, la capacidad crítica y creativa, la adquisición de competencias clave y el aprendizaje interdisciplinar³².

El sexto trabajo recoge diversas experiencias musicales trabajadas en los Grados de Infantil, Primaria y Social de la Facultad de Educación de Palencia (UVa), apoyadas en pedagogías creativas y el

²⁹ Amaya Epelde Larrañaga, «Importancia del teclado como recurso para el maestro de Música: estudio cualitativo cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla», *Revista de Investigación en Educación*, vol. 9, n.º 1 (2011): 33-47.

³⁰ Daniel Mateos Moreno, «Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música “clásica” de nuestros días», *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 28 (2011): 88-114.

³¹ Miriam Perandones Lozano, «Entre la música popular urbana y el patrimonio histórico musical: una propuesta didáctica de hibridación», *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, n.º 7 (2015): 125-139.

³² Elena Berrón Ruíz e Inés María Monreal Guerrero, «La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical», *Revista Electrónica LEEME*, n.º 43 (2020): 208-223.

trabajo por proyectos para enfrentarse a tres retos educativos del siglo XXI: el componente creativo, la responsabilidad social y el uso responsable de las TIC³³.

El séptimo y último estudio del bloque versa sobre prácticas ludificadas en educación musical. Se realizó en 2º curso de una asignatura troncal de educación artística en el Grado de Primaria durante seis semanas y la aplicación final se llevó a las aulas del ciclo medio y superior de Primaria. Tuvo una metodología de estudio de caso, analizando datos cualitativos y cuantitativos sobre las interacciones entre participantes, los contenidos musicales y las estrategias lúdicas. Los resultados revelaron el fomento de la iniciativa y creatividad de los estudiantes universitarios, que conectaron con la realidad social y se vincularon con su futura profesión; y la autorregulación del aprendizaje de los escolares gracias al uso del juego³⁴.

IV. 10. Planes de estudio

El siguiente bloque analiza ocho artículos que estudian diversos aspectos vinculados a la educación musical en los planes de estudio de Magisterio.

Tabla 11. Planes de estudio

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2010	María Luisa Reyes López	Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España	<i>Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 14 (2)	67-81
2017	Narciso José López García, Dolores Madrid Vivar, María del Valle De Moya Martínez	La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha	<i>Estudios Pedagógicos</i> , 43 (1)	423-438
2020	Sara Domínguez Lloria y Margarita Pino Juste	Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa	<i>Revista Electrónica de LEEME</i> , 46	224-239

³³ Alicia Peñalba Acitores y Yurima Blanco García, «Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia», *Revista Didáctica*, n.º 7 (2020): 57-73.

³⁴ Miquel Alsina Tarrés e Ivet Farrés Cullel, «Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 18 (2021): 83-96.

2020	Antonio Fernández Jiménez y Francisco A. Valdivia Sevilla	Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas	<i>Revista Electrónica de LEEME, 46</i>	143-165
2020	Anna Mercedes Vernia Carrasco	Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos	<i>Didactae, 7</i>	17-29
2020	Francisco César Rosa Napal, Mercedes González-Sanmamed, Pablo César Muñoz Carril e Isabel Romero Tabeyo	Percepciones del alumnado de grado en educación primaria sobre la formación musical adquirida antes de sus estudios universitarios	<i>Publicaciones, 50 (1)</i>	319-340
2021	María Elena Cuenca Rodríguez, Miren Pérez Eizaguirre y Ángela Morales Fernández	Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid	<i>Revista Electrónica de LEEME, 47</i>	17-38
2021	Sara Domínguez Lloria y Margarita PinoJuste	Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa	<i>Revista Electrónica de LEEME, 46</i>	224-239

Fuente: Elaboración propia

El primer artículo realiza un análisis de corte cualitativo de los planes de estudios del Título de Maestro, Especialidad Educación Musical, de las Diplomaturas. Explica el proceso de convergencia con el EEES hasta llegar al Grado de Maestro en Educación Primaria con la Mención en Educación Musical y finaliza con unas reflexiones sobre los logros alcanzados, las dificultades encontradas y las renuncias producidas en este proceso³⁵.

En la misma línea del anterior, el segundo artículo destaca el detrimento de las nuevas menciones cualificadoras, con una fuerte reducción de créditos ECTS de formación musical específica, al desaparecer bastantes asignaturas de la anterior especialidad³⁶.

El tercer estudio ofrece un análisis comparativo sobre la formación inicial del profesorado de Música de Primaria y Secundaria en Europa. Hay similitudes en los centros donde se imparte

³⁵ María Luisa Reyes López, «Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, n.º 2 (2010): 67-81.

³⁶ Narciso José López García, Dolores Madrid Vivar, María del Valle De Moya Martínez, «La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha», *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, n.º 1 (2017): 423-438.

y la titulación obtenida (Facultades de Educación y Conservatorios, para Primaria y Secundaria respectivamente) y diferencias en los requisitos previos a los estudios (la mayoría de países no la exige para Primaria pero sí para Secundaria), los años de estudio (mayor formación en años y créditos en Alemania, Suiza y Austria) y la especialización requerida para habilitar al profesorado en ambos niveles educativos (más exigente en Alemania, Suiza y Austria). No existe especialista en educación musical para la etapa de Infantil. Las propuestas europeístas para la educación musical quedan lejos de cumplirse en la práctica, careciéndose de investigaciones en esta materia, así como en formación del profesorado. España tampoco se ajusta a los estándares europeos. Se deberían mejorar las especializaciones del profesorado de música de Primaria y Secundaria, con una prueba de acceso o unos conocimientos previos mínimos y obligatorios para cursar la especialización³⁷.

El cuarto artículo analiza cualitativamente la Mención en Educación Musical de las universidades españolas en el curso 2019/2020. Los resultados muestran que dicha Mención se imparte de 2º a 4º, en 3º y 4º o solo en 4º curso. Destaca la diversidad de asignaturas optativas, de créditos y del enfoque, didáctico y disciplinar, ya que cada Universidad tiene libertad para su diseño³⁸.

El quinto artículo consiste en una reflexión sobre los retos actuales de la Educación Musical. Revisa la situación de la Música en la educación obligatoria (Infantil, Primaria, Secundaria), no obligatoria (conservatorios y escuelas de música, universidad) y otros posibles espacios formales y no formales. Ofrece propuestas para diversos contextos, niveles y ámbitos educativos y sugiere cambios normativos y formativos por los múltiples y variados beneficios, psicológicos, físicos, educativos, laborales y económicos, que proporciona la música a la población general³⁹.

El sexto trabajo analiza la apreciación de los estudiantes de Magisterio sobre su formación musical anterior a su etapa universitaria, con una investigación descriptiva, mediante cuestionario *ad hoc*, de 302 alumnos del Grado de Primaria de tres universidades públicas gallegas. Entre las conclusiones, destacan: el fuerte recuerdo de la Música en Primaria, que es una asignatura con menor reconocimiento social, fundamental para el desarrollo de la creatividad; que los conocimientos adquiridos fueron muy pocos, predominando la práctica instrumental sobre la vocal y la teoría sobre la práctica, perdiendo sentido gran parte del aprendizaje⁴⁰.

³⁷ Sara Domínguez Lloria y Margarita Pino Juste, «Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa», *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 46 (2020): 224-239.

³⁸ Antonio Fernández Jiménez y Francisco A. Valdivia Sevilla, «Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas», *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 46 (2020): 143-165.

³⁹ Anna Mercedes Vernia Carrasco, «Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos», *Didactae*, n.º 7 (2020): 17-29.

⁴⁰ Francisco César Rosa Napal et al., «Percepciones del alumnado de grado en educación primaria sobre la formación musical adquirida antes de sus estudios universitarios», *Publicaciones*, vol. 50, n.º 1 (2020): 319-340.

La séptima investigación analiza la evolución de la antigua especialidad de Música a la actual Mención de Educación Musical en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Se destaca la pérdida cualitativa y cuantitativa, en créditos y horas, sufrida por la Educación Musical en las especialidades del Grado de Maestro en Infantil y Primaria⁴¹.

El octavo artículo ofrece un estudio comparativo sobre la formación inicial del profesorado de Música en Primaria y Secundaria en 13 países europeos, analizando el contenido de tres informes. La educación musical se enseña en todos los países y niveles de la educación obligatoria y todos tienen una legislación que regula la formación inicial del profesorado de Música en Primaria y Secundaria. Es similar el centro para la formación inicial y el tipo de titulación obtenida al finalizar los estudios. Las diferencias radican en los requisitos previos para cursarlos, los años de estudios y el grado de especialización necesario para la habilitación como docente de Música en ambos niveles. No existe convergencia en el área de música entre los diferentes países europeos lo que aleja la educación musical de las propuestas europeístas. Y en España, la formación inicial del profesorado de Música no se ajusta a los estándares europeos⁴².

IV. 11. Profesorado

El siguiente bloque está relacionado con el anterior, pero presenta la suficiente personalidad propia como para ser considerado aparte.

Tabla 12. Profesorado

2013	Daniel Mateos Moreno	Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria	<i>Revista Electrónica de LEEME, 31</i>	52-78
2018	Anelia Ivanova Iotova y Dennis Siebenaler	La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: un estudio comparado	<i>Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22 (3)</i>	295-315

Fuente: Elaboración propia

⁴¹ María Elena Cuenca Rodríguez, Miren Pérez Eizaguirre y Ángela Morales Fernández, «Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid», *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 47 (2021): 17-38.

⁴² Domínguez Lloria y Pino Juste, «Análisis comparativo de la formación inicial ...», 224-239.

El primer artículo presenta un estudio cuantitativo que analiza el perfil del futuro maestro de música de las ocho universidades públicas andaluzas durante su formación universitaria. Los resultados muestran que un alto porcentaje no eligió la titulación de educador de música en Primaria como primera opción; hay un considerable porcentaje de alumnado sin estudios de conservatorio; es muy escasa la asistencia a conciertos de música clásica; y la música clásica contemporánea es la que menos interesa de los estilos consultados. Se propone fomentar los valores tradicionales del perfil vocacional del maestro de música; medidas para completar la formación musical recibida en la enseñanza general obligatoria; exigir una prueba de acceso que midiera los conocimientos musicales; ampliar los conocimientos del alumnado más allá de músicas de moda y del pop; y trabajar en el currículum la formación cultural del alumnado universitario para lograr su formación integral⁴³.

El segundo artículo es un estudio comparativo sobre la formación del profesorado de música de la Universidad Complutense de Madrid y la Estatal de California. El sistema educativo es similar: Grado, Máster y Doctorado. La educación musical aparece en los planes de estudio de todos los niveles de enseñanza obligatoria españoles y californianos. Hay diferencias significativas en la formación inicial exigida para impartir docencia musical ya que España exige títulos diferentes según la etapa educativa mientras que en California hay un título común. La especialización en la formación musical del profesor es mayor en el modelo americano que en el español. La universidad de California se involucra íntegramente en la formación musical de sus alumnos mientras que la Complutense se preocupa más por formar educadores. El planteamiento americano es más adecuado al apoyarse en metodologías activas. En ambas universidades los estudios de Grado son de 4 años, pero en California se cursa 1 año más de estudios con prácticas. En California, la formación musical tiene más de 1000 horas frente a las 315 horas (Primaria) o 150 horas (Infantil) de la Complutense. California ofrece cursos adicionales para la acreditación docente de sus alumnos mientras que los de la Complutense deben aprobar unas oposiciones (pruebas estatales análogas a la acreditación de California, aunque con diferencias significativas)⁴⁴.

IV. 12. Psicología

Esta penúltima categoría temática agrupa a tres artículos de reciente publicación.

⁴³Daniel Mateos Moreno, «Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria», *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 31 (2013): 52-78.

⁴⁴AneliaIvanovaIotova y Dennis Siebenaler,«La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: un estudio comparado», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 22, n.º 3 (2018): 295-315.

Tabla 13. Psicología

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2019	Carol Gillanders, Manuel Tizón Díaz y José Agustín Candisano Mera	Música y emociones: pautas para su inclusión en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria	<i>Revista Educativa Hekademos</i> , 26	48-57
2019	Darío Sierra Marta	La inteligencia emocional en el germen de un material de iniciación al lenguaje musical y a la expresión plástica y corporal. En busca de una educación relacional	<i>Creatividad y Sociedad</i> , 29	27-61
2021	Belén Urosa Sanz	Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. Elementos clave en la formación del profesorado	<i>Miscelánea Comillas</i> , 79 (154)	271-305

Fuente: Elaboración propia

El primer artículo presenta algunas variables del lenguaje musical que influyen en la emoción percibida en el oyente. Describe una serie de actividades de audiciones activas y sonorizaciones que ayudan a la comprensión y a la gestión emocional y podrían integrar un curso de educación emocional para educadores⁴⁵.

El segundo recoge unas prácticas realizadas con el alumnado del Grado de Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Se trabajaron unos materiales de iniciación al lenguaje musical, vinculando lúdicamente lenguaje verbal, expresión plástica y expresión corporal. Estos materiales afianzaron la implicación personal en el aprendizaje de habilidades artísticas y estimularon las habilidades comunicativas, inter e intrapersonales⁴⁶.

El tercer artículo defiende el uso de estrategias neurodidácticas para motivar al alumnado y saber diseñar actividades formativas y evaluativas multisensoriales, novedosas, que atiendan a su diversidad y sean multidisciplinares (recursos artísticos, narrativos, musicales, de actividad física). Se trabajó con alumnos del Grado de Educación de la Universidad de Comillas y se observaron diferencias de género (varones con más autonomía emocional y mujeres con mayor uso de estrategias

⁴⁵ Carol Gillanders, Manuel Tizón Díaz y José Agustín Candisano Mera, «Música y emociones: pautas para su inclusión en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria», *Revista Educativa Hekademos*, n.º 26 (2019): 48-57.

⁴⁶ Darío Sierra Marta, «La inteligencia emocional en el germen de un material de iniciación al lenguaje musical y a la expresión plástica y corporal. En busca de una educación relacional», *Creatividad y Sociedad*, n.º 29 (2019): 27-61.

neurodidácticas, recursos artísticos y actividad física). Se destaca la necesidad de formar al alumnado en la adquisición de competencias emocionales por la importante incidencia en su futuro laboral⁴⁷.

IV.13. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Este es el último bloque temático y el más numeroso de la revisión realizada.

Tabla 14. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

AÑO	AUTOR/ES	TÍTULO	REVISTA	PÁG.
2015	Ramón Cózar Gutiérrez, María del Valle De Moya Martínez, José Antonio Hernández Bravo, Juan Rafael Hernández Bravo	TIC, estilos de aprendizaje y competencia musical en los estudios de grado de maestro	<i>Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical</i> , 12	73-85
2016	Mar Galera Núñez	Estudio sobre la efectividad de los editores de partituras y el instrumento, en el estudio de la lectura musical cantada	<i>DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades</i> , 10	79-89
2016	Jesús Tejada y Manuel Pérez-Gil	Diseño y evaluación de un programa informático para la educación musical de maestros no especialistas. El caso de Emolab	<i>Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical</i> , 13	22-49
2017	Susana Toboso Ontoria, Inmaculada Tello Díaz-Maroto y Francisco José Álvarez García	Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza <i>blended-learning</i>	<i>Revista Española de Pedagogía</i> , 75 (268)	497-515
2018	Ana María Botella Nicolás, Amparo Hurtado Soler y Sonsoles Ramos Ahijado	Innovación educativa a través de la realidad virtual y el paisaje sonoro	<i>Creativity and Educational Innovation Review</i> , 2	113- 127
2019	Diego Calderón Garrido, Pablo Cisneros, Isaac Diego García y Rosa de las Heras-Fernández	La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica	<i>Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical</i> , 16	43-55.

⁴⁷ Belén Urosa Sanz, «Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. Elementos clave en la formación del profesorado», *Miscelánea Comillas*, 79, n° 154 (2021): 271-305.

2019	Carol Gillanders, José Eugenio Rodríguez Fernández y Raúl Eirín Nemiña	Impacto del uso de materiales audiovisuales para el aprendizaje de danza y bailes tradicionales en la formación de estudiantes universitarios	<i>RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa</i> , 18 (2)	101-115
2019	Sonsoles Ramos Ahijado y Ana María Botella Nicolás	Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación musical mediante el uso de videojuegos educativos	<i>Creativity and Educational Innovation Review</i> , 3	120- 133
2019	Elena Carrión Candel	El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: una alternativa para la enseñanza creativa	<i>Artseduca</i> , 23	70-97
2020	David Martín Félez	Bandas sonoras y herramientas TIC como ejes principales de la didáctica de la música para futuros maestros de educación primaria. Recursos facilitados en el área «Fundamentos de la Educación Musical Popular»	<i>MusicResearchToday</i> , 2 (2)	101-124
2021	Diego Calderón Garrido, Xavier Carrera y Josep Gustems Carnicer	La presencia de las TIC en las asignaturas de música de los Grados de Maestro: un análisis de los planes docentes	<i>Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical</i> , 18	127-138

Fuente: Elaboración propia

El primer artículo analiza la competencia musical (conocimientos, usos y actitudes) de los alumnos de los Grados de Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha) a través del cuestionario USMUS. Se demuestra que los conocimientos y usos musicales mediados por las TIC del alumnado de Primaria son superiores a los de Infantil y que les otorgan más protagonismo en su formación académica por sus implicaciones prácticas. Pero no se observaron diferencias en cuanto al género⁴⁸.

El segundo artículo analiza si es más efectivo el instrumento o el editor para estudiar partituras de canto. Se trabajó con 11 alumnos del Grado de Primaria de la Mención de Educación Musical, con diferentes niveles de conocimientos previos sobre lectoescritura musical y de dificultad de partituras.

⁴⁸Ramón Cózar Gutiérrez, et al., «TIC, estilos de aprendizaje y competencia musical en los estudios de grado de maestro», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, n.º 12 (2015): 73-85.

Los resultados revelan más efectivo el editor para alumnos con menos conocimientos previos y partituras más difíciles⁴⁹.

El tercer artículo recoge el diseño e implementación de un programa informático como apoyo a la educación auditiva de alumnos de 1º del Grado de Maestro en Educación Primaria. Consideraron a EmoLab como una valiosa herramienta para desarrollar sus habilidades musicales⁵⁰.

El cuarto trabajo es una investigación sobre la enseñanza de la música en una Facultad de Educación que imparte formación en modalidad *blended-learning* en el Grado de Primaria. Se analizó la efectividad de la formación y las variables que influyen en la valoración de los estudiantes sobre la formación recibida. Los resultados fueron satisfactorios y la formación recibida cumplió las expectativas de profesores y alumnos. Se observó la necesidad de ofrecer ayuda técnica al alumnado, la importancia del papel del profesor y la obligatoriedad de realizar sesiones presenciales⁵¹.

El quinto artículo es una investigación sobre el acercamiento del alumnado al estudio del paisaje sonoro utilizando realidad virtual. Se crean y recrean paisajes virtuales que conectan el medio físico con la percepción sensorial y emocional, integrando áreas científicas y musicales, fomentando la creatividad y la adquisición de competencias clave. La muestra estuvo formada por 200 participantes de 3º y 4º curso del Grado de Maestro de Primaria en el curso 2016-17⁵².

El sexto artículo revisa la literatura científica más relevante de los últimos 10 años sobre el uso de la tecnología educativa en la educación musical en diferentes niveles. Las TIC desarrollan competencias interpersonales e intrapersonales en el alumnado (sociabilidad, motivación, espíritu crítico, reflexión, autoestima y autorregulación, rebajando el estrés y la ansiedad), favorecen el desarrollo de competencias musicales (instrumentales y vocales) y refuerzan la audición, el lenguaje musical y la expresión corporal. Los varones se sienten más atraídos por las TIC y las mujeres las integran mejor en su vida cotidiana⁵³.

⁴⁹ Mar Galera Núñez, «Estudio sobre la efectividad de los editores de partituras y el instrumento, en el estudio de la lectura musical cantada», *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, n.º 10 (2016): 79-89.

⁵⁰ Jesús Tejada y Manuel Pérez-Gil, «Diseño y evaluación de un programa informático para la educación musical de maestros no especialistas. El caso de Emolab», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, n.º 13 (2016): 22-49.

⁵¹ Susana Toboso Ontoria, Inmaculada Tello Díaz-Maroto y Francisco José Álvarez García, «Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza *blended-learning*», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 75, n.º 268 (2017): 497-515.

⁵² Ana María Botella Nicolás, Amparo Hurtado Soler y Sonsoles Ramos Ahijado, «Innovación educativa a través de la realidad virtual y el paisaje sonoro», *Creativity and Educational Innovation Review*, n.º 2 (2018): 113-127.

⁵³ Diego Calderón-Garrido et al., «La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 16 (2019): 43-55.

El séptimo artículo divulga una experiencia con audiovisuales para el aprendizaje de danzas y bailes tradicionales entre el alumnado de Educación Primaria y la colaboración entre profesores de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal. Con la ayuda del alumnado, crearon unas píldoras de conocimiento (vídeos didácticos) para aprender danzas y bailes tradicionales de su región, trabajo muy bien valorado por los alumnos de Magisterio⁵⁴.

El octavo artículo ofrece una investigación resultante de un trabajo realizado en la asignatura «Música y nuevas tecnologías» del Grado de Primaria de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca). El objetivo consistió en rescatar la tradición popular del pasado, interpretarla y proyectarla al futuro para familiarizar a los alumnos con sus raíces folclóricas a través del videojuego «El Granjero»⁵⁵.

El noveno artículo es una propuesta de innovación educativa que utiliza la tecnología con fines didácticos, integrando teórica y práctica y generando situaciones educativas musicales significativas para el alumnado de Primaria⁵⁶.

El décimo artículo destaca la importancia didáctica de distintos portales musicales y aplicaciones informáticas trabajados en la asignatura «Fundamentos de la Educación Musical» en 3º curso del Grado de Primaria. El uso de la música en los audiovisuales y de herramientas informáticas permite al alumnado adquirir conocimientos musicales de manera atractiva y novedosa y así transmitirlo en el futuro⁵⁷.

El undécimo y último artículo analiza la presencia de las TIC en los planes docentes de las asignaturas de Música en los Grados de Infantil, Primaria y Doble titulación de todas las Universidades españolas. Analiza competencias, contenidos, actividades, evaluación y fuentes documentales y concluye que las TIC tienen poca presencia en dichos planes, debiendo reforzarse la formación de los futuros maestros en este campo de la tecnología educativa⁵⁸.

⁵⁴ Carol Gillanders, José Eugenio Rodríguez Fernández y Raúl Eirín Nemiña, «Impacto del uso de materiales audiovisuales para el aprendizaje de danzas y bailes tradicionales en la formación de estudiantes universitarios», *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 18, n.º 2 (2019): 101-115.

⁵⁵ Sonsoles Ramos Ahijado y Ana María Botella Nicolás, «Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación musical mediante el uso de videojuegos educativos», *Creativity and Educational Innovation Review*, n.º 3 (2019): 120-133.

⁵⁶ Elena Carrión Candel, «El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior», *Artseduca*, n.º 23 (2019): 70-97.

⁵⁷ David Martín Féllez, «Bandas sonoras y herramientas TIC como ejes principales de la didáctica de la música para futuros maestros de educación primaria. Recursos facilitados en el área “Fundamentos de la Educación Musical Popular”», *Music Research Today*, vol. 2, n.º 2 (2020): 101-124.

⁵⁸ Diego Calderón Garrido, Xavier Carrera y Josep Gustems Carnicer, «La presencia de las TIC en las asignaturas de música de los Grados de Maestro: un análisis de los planes docentes», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 18 (2021): 127-138.

V. CONCLUSIONES

Finalizamos con unas breves pinceladas, a modo de resumen, sobre todo el material recopilado y presentado. En primer lugar, resulta llamativo que temas tradicionales de investigación de hace años, dedicados a tratar la expresión vocal, instrumental y danza, y recursos didácticos sobre estas expresiones musicales, quedan desplazados por artículos que reflejan experiencias didácticas y análisis cualitativos y cuantitativos. Además, aparecen temáticas novedosas como los estudios sobre género. Respecto a otro de los bloques, referido a los planes de estudio y asuntos relativos al profesorado, hay varias notas comunes: el primero, la insuficiente cantidad de tiempo y créditos dedicados a la formación inicial de los futuros maestros de Primaria y de Infantil, poniendo el acento en la pérdida de créditos sufrida en la Mención de Música con respecto a la anterior especialidad. Como notas que se mantienen en el tiempo, destacan la importancia investigadora concedida a la interdisciplinariedad, la creatividad y la aplicación de tendencias pedagógicas de corte social como las buenas prácticas y los proyectos de Aprendizaje y Servicio; o de tipo metodológico como los Proyectos de Aprendizaje Basados en Problemas; o la incorporación de nuevas herramientas surgidas de la rápida evolución de las TIC, tanto en la docencia presencial como en la docencia virtual o semipresencial, que tanto ayudaron en los tiempos de confinamiento, junto con la adaptación a estos nuevos entornos de enseñanza. Sería deseable investigar con más profundidad sobre las aptitudes e intereses iniciales que presenta el alumnado de Magisterio y sobre si sus expectativas y competencias se ven cumplidas o no tras la realización de sus estudios, haciendo referencia expresa a la Mención de Música. También sería interesante destacar aspectos relativos a la formación permanente para comprobar la actualización pedagógica de los antiguos alumnos tras finalizar sus estudios de Grado y, de este modo, poder calibrar el impacto de los mismos en la mejora de la calidad educativa en general y de la musical en particular. Por ello, sería un importante avance conseguir un programa de máster o doctorado específico en Didáctica de la Música.

Es imposible conseguir una formación musical de calidad con la actual distribución lectiva de los planes de estudios universitarios; algo que, lógicamente, repercute en las aulas de Infantil y Primaria de los colegios. Por tanto, en la formación inicial de los futuros maestros de los Grados de Infantil y Primaria se debería contemplar el aumento de créditos con nuevas asignaturas o la creación de nuevas menciones dedicadas a la Expresión Artística, donde la creatividad, lo lúdico, lo visual, la dramatización, la expresión musical, la expresión plástica y la expresión corporal tuviesen un mayor campo de desarrollo formativo, especialmente, en el Grado de Infantil.

Hay que reivindicar la importancia y los beneficios de la educación musical, pero hay que formar adecuadamente y con la suficiente calidad al profesorado en su conjunto, tanto a los especialistas, encargados de impartirla en las clases, como a los generalistas, para que sepan valorarla y defenderla en los claustros, instituciones educativas y sociedad en general. En relación al caso concreto de la Mención

de Música, se insiste en aumentar la carga de créditos, en pedir una prueba de acceso a los estudios, incluso un título elemental de Conservatorio.

Por último, recordar que la música se trabaja mucho y bien desde las Facultades de Educación. El profesorado intenta movilizar todos los medios y recursos a su alcance, buscando nuevas formas de motivar a sus alumnos y demostrarles las bondades y los efectos positivos de la Música y la educación por, en y a través de ella. Sería hora que las diferentes administraciones escucharan la voz de quienes, desde las aulas, seguimos manteniendo la responsabilidad de seguir avanzando en pro de la musicalización de la sociedad del siglo XXI.

VI. REFERENCIAS

- Alegre de la Rosa, Olga María, y Noemí Ramos Villa. «La música y la inclusión educativa: opiniones del alumnado y el profesorado del Grado de Maestro en Educación Primaria». *Creatividad y Sociedad*, n.º 28 (2018): 97-121. <http://creatividadysociedad.com/creatividad-y-musica>
- Alsina, Miquel, y Ivet Farrés. «¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 18 (2021): 83-96. <https://doi.org/10.5209/reciem.67853>
- Barranco Domínguez, Ana, María del Mar Galera Núñez y Manuel Pelegrina del Río. «Educación musical y creatividad: análisis bibliométrico». *Creatividad y Sociedad*, n.º 28 (2018): 254-286. http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/28/12.pdf?_t=1576012054
- Berbel Gómez, Noemy, Adolf Murillo Ribes y Elena Riaño Galán. «Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente». *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 46 (2020): 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Bernabé Villodre, M^a del Mar. «Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil». *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, n.º 17 (2020): 231-254. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i17.7909>
- Berrón, Elena, e Inés María Monreal. «La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical». *Revista Electrónica LEEME*, n.º 43 (2020): 208-223. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18031>
- Blanco García, Yurima, y Alicia Peñalba Acitores. «La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como

- claves del cambio educativo». *Revista Electrónica de LEEME* n.º 46 (2020): 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Botella Nicolás, Ana María., Amparo Hurtado Soler y Sonsoles Ramos Ahijado. «Innovación educativa a través de la realidad virtual y el paisaje sonoro». *Creativity and Educational Innovation Review*, n.º 2 (2018): 113- 127. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13628>
- Caeiro, Martín, María Dolores Callejón, y Mohamed Samir Assaleh Assaleh. «La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria: un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño». *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, n.º 9 (2018): 56-80. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11337>
- Calderón Garrido, Diego, Xavier Carrera y Josep Gustems Carnicer. «La presencia de las TIC en las asignaturas de música de los Grados de Maestro: un análisis de los planes docentes». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 18 (2021): 127-138. <https://doi.org/10.5209/reciem.64882>
- Calderón-Garrido, Diego, Pablo Cisneros, Isaac Diego García, David Fernández, y Rosa De las Heras-Fernández. «La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 16 (2019): 43-55. <https://doi.org/10.5209/reciem.60768>
- Carrión Candel, Elena. «El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: una alternativa para la enseñanza creativa». *Artseduca*, n.º 23 (2019): 70-97. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2019.23.4>
- Casanova, Óscar, y Rosa María Serrano. «La educación musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria?». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, n.º 15 (2018): 3-17. <https://doi.org/10.5209/RECIE.54844>
- Clares Clares, Esperanza, y Elena Micó Terol. «La educación musical en la Institución para la Enseñanza de la Mujer en Valencia». *Social and Education History*, vol. 8, n.º 1 (2019): 23-56. <https://doi.org/10.17583/hse.2019.3544>
- Cózar Gutiérrez, Ramón, María del Valle De Moya Martínez, José Antonio Hernández Bravo y Juan Rafael Hernández Bravo. «TIC, estilos de aprendizaje y competencia musical en los estudios de grado de maestro». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, n.º 12 (2015): 73-85. https://doi.org/10.5209/rev_reciem.2015.v12.47752
- Cuenca Rodríguez, María Elena, Miren Pérez Eizaguirre y Ángela Morales Fernández. «Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical

- en la Universidad Autónoma de Madrid». *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 47 (2021): 17-38. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.18295>
- De la Ossa Martínez, Marco Antonio. «Producción e Interpretación musical. Mención en Lenguajes creativos, estructura y proyecto de titeres en la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM)». *ArtsEduca*, n.º 24 (2019): 117-138. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.11>
- De la Vega Sestelo, Consuelo. «La canción escolar en España entre 1900 y 1936. Contribución al estudio histórico de la educación musical». *Historia de la educación* vol. 34 (2015): 263-286. <https://doi.org/10.14201/hedu201534263286>
- De Moya Martínez, María del Valle. «Por qué es imprescindible la educación musical». *Idea-La Mancha, Revista de Educación de Castilla La Mancha* (2006): 256-259. https://www.academia.edu/2163079/Por_qu%C3%A9_es_imprescindible_la_educaci%C3%B3n_musical
- Domínguez Lloria, Sara y Margarita Pino Juste. «Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa». *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 46 (2020): 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>
- Epelde Larrañaga, Amaya. «Estudio piloto sobre la importancia del piano en las clases de Educación Primaria, dentro del marco de EEES». *Revista Currículum*, n.º 24 (2011): 55-66. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10682>
- _____. «Importancia del teclado como recurso para el maestro de Música: estudio cualitativo cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla». *Revista de Investigación en Educación*, vol. 9, n.º 1 (2011): 33-47. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1874>
- Fernández Jiménez, Antonio, y Francisco Valdivia Sevilla. «Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas». *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 46 (2020): 143-165. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17619>
- Folch Dávila, Carmina, Txema Córdoba Jiménez y Dolors Ribalta Alcalde. «La performance: una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros». *Revista Retos*, n.º 37 (2020): 613-619. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>
- Galera Núñez, Mar, «Estudio sobre la efectividad de los editores de partituras y el instrumento, en el estudio de la lectura musical cantada», *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, n.º 10 (2016): 79-89. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i10.6851>

- Gelabert Gual, Llorenç. «Música Viva: un proyecto integral a partir del canto colectivo». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9 (2016): 247-261. <http://hdl.handle.net/10481/41844>
- _____. «La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria». *Foro de Educación* 15, n.º 22 (2017): 1-21. <https://doi.org/10.14516/fde.505>
- Gil Frías, Pilar B. «Musicreativizando la formación inicial del profesorado». *Creatividad y Sociedad* n.º 28 (2008): 287-319. Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/28/13.pdf?t=1576012055>
- Gilabert González, Luz María, y María del Mar Bernabé Villodre, «La formación del futuro docente a través de la interdisciplinariedad y la educación integral», *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, vol. 6, n.º 2 (2020): 104-120. <https://doi.org/10.29035/pai.6.2.104>
- Gillanders, Carol, Antía Cores Torres y Laura Tojeiro Pérez. «Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria». *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 42 (2016): 16-30. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.12329>
- Gillanders, Carol, José Eugenio Rodríguez Fernández y Raúl Eirín Nemiña. «Impacto del uso de materiales audiovisuales para el aprendizaje de danzas y bailes tradicionales en la formación de estudiantes universitarios». *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 18, n.º 2 (2019): 101-115. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.101>
- Gillanders, Carol, Manuel Tizón Díaz y José Agustín Candisano Mera. «Música y emociones: pautas para su inclusión en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria». *Revista Educativa Hekademos* n.º 26 (2019): 48-57. <http://hdl.handle.net/10347/24718>
- González Barroso, Mirta Marcela, Miriam Perandones Lozano y Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo. «Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical II». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, n.º 10 (2016): 243-268. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i10.6862>
- Ivanova- Iotova, Anelia, y Dennis Siebenaler. «La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* vol. 22, n.º 3 (2018): 295-315. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- López de la Calle Sampedro, María Ángeles. «Capacitación profesional de los futuros profesores de música de Educación Primaria». *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* 6 (2015): 242-246. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.628>

- López García, Narciso José, Dolores Madrid Vivar, Dolores y María del Valle De Moya Martínez. «La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha». *Estudios Pedagógicos* vol. 43, n.º 1 (2017): 423-438. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- Martín Félez, David. «Bandas sonoras y herramientas TIC como ejes principales de la didáctica de la música para futuros maestros de educación primaria. Recursos facilitados en el área “Fundamentos de la Educación Musical”». *Popular Music Research Today*, vol. 2, n.º2 (2020): 101-124. <https://doi.org/10.14201/pmrt.23920>
- Mateos Moreno, Daniel. «Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música “clásica” de nuestros días». *Revista Electrónica de LEEME*, n.º 28 (2011): 88-114. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9830>
- _____. «Perfil del profesorado de música en educación primaria durante su etapa de formación universitaria». *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)* 31 (2013): 52-78. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9847>
- Monreal Guerrero, Inés María, María de la O Cortón de las Heras y David Carabias Galindo. «Aprendizaje basado en proyectos y su evaluación formativa en la asignatura Fundamentos y estrategias didácticas de la Educación Musical. Una Buena práctica en la Universidad de Valladolid». *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)* vol. 5, n.º 2 (2021): 195-200. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1620>
- Monreal Guerrero, Inés María, María de la O Cortón de las Heras y David Carabias Galindo. «La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia». *@tic. revista d'innovació educativa*, n.º 15 (2015): 38-45. <https://doi.org/10.7203/atic.15.4169>
- Ocaña-Fernández, Almudena, Ramón Montes Rodríguez y María Luisa Reyes López. «Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 17 (2020): 3-12. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>
- Oriol de Alarcón, Nicolás. «Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular», DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades*, n.º 3 (2012): 13-42. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i3.7087>
- Peñalba Acitores, Alicia. «La defensa de la educación musical desde las neurociencias». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* 14 (2017): 109-127. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>

- Peñalba Acitores, Alicia, y Yurima Blanco García. «Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia». *Revista Didacticae*, n.º 7 (2020): 109-117. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.57-73>
- Perandones Lozano, Miriam. «Entre la música popular urbana y el patrimonio histórico musical: una propuesta didáctica de hibridación». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, n.º 7 (2015): 125-139. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i7.6943>
- Ramos Ahijado, Sonsoles, y Ana María Botella Nicolás. «Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación musical mediante el uso de videojuegos educativos». *Creativity and Educational Innovation Review*, n.º 3 (2019): 120- 133. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.3.16492>
- Reyes López, María Luisa. «Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* vol. 14, n.º 2 (2010): 67-81.
- Rosa Napal, Francisco César, Mercedes González-Sanmamed, Pablo César Muñoz e Isabel Romero. «Percepciones del alumnado de grado en educación primaria sobre la formación musical adquirida antes de sus estudios universitarios». *Publicaciones* vol. 50, n.º 1 (2020): 319-340. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15980>
- Rosa Napal, Francisco César e Isabel Romero Tabeayo. «La música en el entorno social del alumnado de Grado en Educación Primaria». *Revista de estudios e investigación en psicología y educación EISSIN*, 4 (2017): 174-177. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2947>
- Rosa Napal, Francisco César e Isabel Romero Tabeayo. «La expresión musical desde el desarrollo auditivo y vocal en Educación Primaria». *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, vol. Extr., n.º 4 (2015): 30-33. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.04.366>
- Sierra Marta, Darío. «La inteligencia emocional en el germen de un material de iniciación al lenguaje musical y a la expresión plástica y corporal. En busca de una educación relacional». *Creatividad y Sociedad*, n.º 29 (2019): 27-61. <http://creatividadysociedad.com/creatividad-y-emociones>
- Tejada, Jesús, y Manuel Pérez-Gil. «Diseño y evaluación de un programa informático para la educación musical de maestros no especialistas. El caso de Emolab». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, n.º 13 (2016): 22-49. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.52072>
- Toboso Ontoria, Susana, Inmaculada Tello Díaz-Maroto y Francisco José Álvarez García. (2017). «Formación musical universitaria en un contexto de enseñanza *blended-learning*». *Revista Española de Pedagogía*, vol. 75, n.º 268 (2017): 497-515. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-02>

- Urosa Sanz, Belén. «Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. Elementos clave en la formación del profesorado». *Miscelánea Comillas* 79, n° 154 (2021): 271-305. <http://hdl.handle.net/11531/59737>
- Vernia Carrasco, Ana Mercedes. «Producción artística en el ámbito educativo. Proyecto escénico como herramienta de aprendizaje». *Creatividad y Sociedad* 28 (2018): 50-70. <http://creatividadysociedad.com/creatividad-y-musica>.
- _____. «La atención a la diversidad de género en la formación musical. Responsabilidad docente». *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* 14 (2019): 629-642. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i14.5573>
- _____. «Las músicas en la formación de los maestros y maestras en educación Primaria. ¿Puede la música concienciar en la diversidad de género?». *Dossiers Feministes*, n.º 25 (2019): 43-56. <http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2019.25.4>
- _____. «Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos». *Didactae* n.º 7 (2020): 17-29. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.17-29> ■

MOVIMIENTO Y DANZA EN EDUCACIÓN MUSICAL: REFLEXIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM DE PRIMARIA

MOVEMENT AND DANCE IN MUSIC EDUCATION: REFLECTIONS ON THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM

Gregorio Vicente Nicolás*

Universidad de Murcia

jgvicente@um.es

orcid.org/0000-0001-6882-6157

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el currículum de música de Educación Primaria en España desde una perspectiva del movimiento expresivo y la danza con la finalidad de enfatizar sus aspectos positivos, subrayar las posibles incoherencias que contiene y reflexionar sobre su viabilidad en las aulas. Contextualizados en una metodología de análisis documental, en primer lugar, se ha realizado una revisión de los diferentes documentos legales que desde mediados del siglo xx han estado vigentes en las aulas españolas. En segundo lugar, se ha analizado el currículum nacional actual, así como los diferentes documentos legales que de este surgen en su proceso de adaptación a los diferentes contextos autonómicos. Los resultados de este análisis revelan que las imprecisiones detectadas en los elementos curriculares que hacen mención al movimiento expresivo y la danza son más de las esperadas, sobre todo en el proceso de secuenciación por cursos o ciclos que realizan las diferentes comunidades autónomas. Por este motivo, se insta a los agentes educativos que diseñan las normas para que elaboren un currículum claro y preciso, que pueda ser considerado como un conjunto de elementos secuenciados que ayuda al profesorado a planificar mejor su

* Gregorio Vicente Nicolás es profesor titular del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Murcia e imparte docencia en estudios de grado y posgrado en la Facultad de Educación. Posee las titulaciones de Diplomado de EGB, Profesor de Conservatorio (Esp. Percusión), y Licenciado en Musicología. Sus líneas de investigación se articulan en torno a dos ejes interrelacionados: música y movimiento y educación musical. En ambas líneas se incluyen diversos artículos, capítulos de libro, proyectos de innovación e investigación, así como comunicaciones en congresos.

Recepción del artículo: 12-01-2022. Aceptación del artículo: 30-03-2022

docencia. Igualmente, se hace un llamamiento al profesorado para que mantenga una actitud crítica ante los requerimientos legales y se sienta partícipe en la adaptación y reelaboración de los mismos.

Palabras clave: danza; movimiento; educación musical; currículum; Educación Primaria.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the music curriculum in Primary Education in Spain from the perspective of expressive movement and dance with the aim of emphasising its positive aspects, highlighting the possible inconsistencies it contains and reflecting on its viability in the classroom. Contextualised in a documentary analysis methodology, firstly, a review has been carried out of the different legal documents that have been in force in Spanish classrooms since the middle of the 20th century. Secondly, the current national curriculum has been analysed, as well as the different legal documents that have arisen from it in the process of adaptation to the different regional contexts. The results of this analysis, expressed in the form of a reflection, reveal that the inaccuracies detected in the curricular elements that make mention of expressive movement and dance are more than expected, especially in the process of sequencing by courses or cycles carried out by the different autonomous communities. For this reason, the educational agents who design the standards are urged to draw up a clear and precise curriculum, which can be considered as a set of sequenced elements that help teachers to better plan their teaching. Teachers are also called upon to maintain a critical attitude towards the legal requirements and to feel involved in adapting and reworking them.

Key words: dance; movement; music education; curriculum; Primary School.

I. INTRODUCCIÓN

Son muy pocos los países en los que la danza como disciplina ha ocupado un espacio propio en el currículum y, consecuentemente, presencia como tal en las aulas. A modo de ejemplo se podrían citar Canadá o Estados Unidos, en donde muchos de sus estados han elaborado un currículum propio para este arte. En la mayoría de países en los que la danza no ha logrado alcanzar el estatus de asignatura en las etapas educativas obligatorias, como es el caso de España, las materias o áreas de Educación Musical y/o Educación Física, a modo de «currículum de adopción», han incorporado diferentes elementos curriculares relacionados con el movimiento expresivo y la danza, de modo que este arte no quedase excluido en los preceptos educativos de un país. Si bien lo ideal sería que la danza no dependiera de otras áreas desde el punto de vista curricular, no es descabellada la asociación de este arte con la actividad musical y la actividad física, si se tiene en cuenta que estas están muy relacionadas con los elementos expresivos y motrices de la danza, respectivamente.

Por otra parte, desde del siglo pasado numerosos pedagogos musicales como Jaques-Dalcroze, Willems u Orff, entre otros, advertían de la pertinencia de la inclusión del movimiento en los procesos de aprendizaje de la música, postulado que poco a poco fue aceptado en los contextos educativos musicales y tuvo su reflejo en los currículos de música. De esta forma, en España dicho currículum adquiere una doble función con respecto al movimiento expresivo y la danza: por un lado, incorporar el movimiento como medio y recurso para el entendimiento musical y, por otro, otorgar a la danza el espacio que nunca tuvo.

El objetivo de este trabajo es analizar el currículum de música de Educación Primaria en España desde una perspectiva del movimiento¹ y la danza con la finalidad de enfatizar sus aspectos positivos, subrayar las posibles incoherencias que contiene y reflexionar sobre su viabilidad en las aulas. Para alcanzar dicho objetivo se ha optado por una metodología de análisis documental y se ha realizado un análisis de los currículos nacional y autonómicos actuales.

II. EL MOVIMIENTO Y LA DANZA EN EL CURRÍCULUM DE MÚSICA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Los documentos más antiguos que organizan las enseñanzas mínimas del sistema educativo español son los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1953² y 1965³, aunque hubo intentos anteriores de concreción del currículum por parte de la inspección educativa, consciente de la necesidad de unificar los contenidos que se enseñaban en las escuelas⁴. En los primeros cuestionarios (publicados 8 años después de la promulgación de la *Ley de Educación Primaria de 1945*), los contenidos formativos de música estaban diferenciados por género: *Cuestionario de Canto para niños* y *Programa de Música a desarrollar en las escuelas de niñas*. El movimiento y la danza tenía una presencia mínima en ellos, si bien estaban presentes en el *Programa de Educación Física para la Enseñanza Primaria*, destinada solo a niñas, mediante la realización de bailes populares que debían hacerse durante el recreo. En los *Cuestionarios Nacionales* de 1965, renovación de los anteriores, los contenidos que hoy se ubican en el Área de Música se unificaban para niños y niñas bajo el título de *Música y Canto* (materia que junto a *Dibujo y Manualizaciones* se las señalaba como «Técnicas de Expresión Artística»). En estos cuestionarios tampoco se planificó la incorporación de actividades

¹ Cuando hablamos de movimiento en este trabajo en el contexto educativo musical, siempre se hace referencia al movimiento expresivo, para diferenciarlo de otras actividades motrices más propias de otras áreas como la Educación Física.

² Ministerio de Educación Nacional, *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953): 1-151.

³ Orden de 8 de julio de 1965, por la que se aprueban los Cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias (BOE núm. 229 de 24 de septiembre de 1965): 13006-13065.

⁴ Alberto Luis Gómez, «La inspección educativa y su papel en la concreción del currículo geográfico: los cuestionarios provinciales para la Enseñanza Primaria durante el primer franquismo», *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* n.º 6 (2007): 106.

relativas a la educación del movimiento y danza. No obstante, se mencionaba el baile en el apartado de *Educación Física (Niñas)*, como en los documentos del 1953, y también en una nueva asignatura de título *Educación Cívica y Social* que incorporó varias referencias a los bailes populares en sus últimos cursos.

Posteriormente, los *Programas Renovados*^{5 6 7} supusieron el texto que recogía las enseñanzas mínimas en el marco legislativo de la Ley General de Educación de 1970. Por primera vez se crea un Área de Educación Artística, conformada por Educación Plástica y Educación Musical, que se articulaban en ciclos con bloques temáticos diferenciados y adaptados al nivel del alumnado. El movimiento y la danza quedaban emplazados en el bloque de *Formación rítmica* (para Preescolar y Ciclo Inicial) y los bloques de *Expresión y comunicación a través de la música* y de *Música tradicional y colectiva* (para Ciclo Medio y Superior). Los objetivos de dichos bloques reflejaban implícitamente la idea de utilizar el movimiento para aprehender conceptos y procedimientos musicales, pensamiento que se fue perdiendo a lo largo de los currículos posteriores. Una peculiaridad de los *Programas Renovados* fue la inclusión de actividades que ejemplificaban cómo abordar los objetivos. Resulta paradójico que uno de los documentos legales más antiguos sea uno de los que más información y directrices haya aportado al profesorado, aspecto importante si se tiene en cuenta que en algunas ocasiones es difícil entender qué se pretende exactamente con determinados objetivos o contenidos curriculares debido a su alto nivel de indefinición y abstracción.

La llegada en 1991 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso un impulso importante para la educación musical en España, así como la convocatoria de las primeras oposiciones al Cuerpo de Maestros por la especialidad de Música. Todo ello se tradujo en una presencia progresiva real de la educación musical en las aulas de Primaria. Una novedad significativa del currículum LOGSE⁸ fue el establecer que el Área de Educación Artística estaba conformada por Educación Plástica, Música y Dramatización. Prácticamente, todas las referencias al movimiento y la danza estaban ubicadas en el bloque de contenidos de *El lenguaje corporal*, si bien también había algunas alusiones puntuales al movimiento en el bloque de *El juego dramático*. Un aspecto destacable de este currículum es la inclusión de contenidos fundamentales en el contexto del lenguaje del cuerpo y la danza como son las cualidades del movimiento, las actividades básicas de movimiento o los elementos

⁵ Real Decreto 89/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial (BOE núm. 15 de 17 de enero de 1981): 1096-1098.

⁶ Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (BOE núm. 90 de 13 de abril de 1982): 9586-9589.

⁷ Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica (BOE núm. 80 de 22 de noviembre de 1982): 32011-32017.

⁸ Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de educación primaria (BOE, suplemento del número 220 de 13 de septiembre de 1991): 11-12.

de la danza (espacio y tiempo), aspectos todos olvidados con frecuencia en los sucesivos currículos nacionales hasta la fecha.

En 2002 se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). En esta nueva ley el Área de Educación Artística mantuvo la misma estructura que en la anterior LOGSE, pero los conocimientos formativos relativos al movimiento y la danza quedaron ubicados en un nuevo bloque denominado *Música y danza*⁹. Esta ley fue derogada en 2006 por la Ley Orgánica de Educación (LOE) antes de que su currículum entrase en vigor, que estableció un año más las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria¹⁰. Un aspecto muy positivo de este nuevo currículum fue que el primer objetivo del área de Educación Artística aludía de forma equitativa a los lenguajes musical, visual y corporal, como queda constatado en su exposición: «indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación...»¹¹. Esta equidad establecida entre la música, la plástica y la danza estuvo presente en el resto de objetivos, pues se enunciaron de forma general de modo que ninguna quedara excluida. En relación con los contenidos, se establecían secuenciados según los ciclos de la etapa y se articulaban en dos grandes ejes: percepción y expresión. No se contemplaba un apartado específico para el movimiento o la danza y todos los contenidos relacionados con ellos se incorporaron en el Bloque de *Interpretación y creación musical*. Las alusiones al cuerpo, el movimiento o la danza fueron considerables, aproximadamente en la mitad de los contenidos, y se percibía una progresión a lo largo de los tres ciclos en la mayoría de ellos. A diferencia de los contenidos, en los criterios de evaluación apenas se hacía referencia a los aspectos relacionados con el movimiento y la danza, concretamente solo uno en cada ciclo los aludía directamente.

En 2013 se aprueba la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y un año más tarde se establece el currículo básico de Educación Primaria¹². En diciembre 2020 se aprueba la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), que deroga la ley anterior y pretende retomar algunos postulados educativos de la LOE. Esta ley establece que el Área de Educación Artística «se podrá desdoblarse en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra»¹³. En 2021 se da a conocer un borrador de enseñanzas mínimas para Educación Primaria¹⁴, pero todavía no se ha publicado ningún documento legal que las apruebe, por

⁹ Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE núm. 157 de 2 de julio de 2003): 25451.

¹⁰ Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria (BOE núm. 173 de 20 de julio de 2007): 31487-31566.

¹¹ *Ibid.*, 31511.

¹² Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE núm. 52 de 1 de marzo de 2014): 19349-19420.

¹³ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340 de 30 de diciembre de 2020): 122887.

¹⁴ Proyecto de Real Decreto, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo, que constituyen las

lo que el currículum propuesto por la LOMCE sigue vigente. Dicho borrador propone una estructura del área muy diferente a las leyes anteriores: en lugar de dividirla en Educación Plástica y Musical, establece cuatro bloques de *saberes básicos* (Educación Musical, Educación Plástica y Visual, Educación Audiovisual y Educación en Artes Escénicas y Performativas) que se relacionan «con ámbitos culturales y artísticos específicos con características propias, aunque están relacionados entre sí»¹⁵. La danza y el movimiento expresivo están ubicados plenamente en Artes Escénicas y Performativas y podría decirse que su desvinculación con la música pone fin a la «dependencia» observada en los currículos anteriores de la danza con respecto a la música. No obstante, estos contenidos siguen sin tener entidad propia, pues comparten la sección con la dramatización y el teatro.

III. EL CURRÍCULUM DE MÚSICA ACTUAL

Una vez analizado brevemente cómo los contenidos relativos al movimiento expresivo y a la danza han formado parte del currículum de Educación Musical a lo largo de los 70 últimos años, es el momento de examinar la normativa actual y constatar las posibles evoluciones o involuciones de la misma. Como se ha mencionado en el apartado anterior, el currículo vigente es el de la LOMCE el cual, partiendo de la misma estructura del Área de Educación Artística que las leyes anteriores, incorpora como ya lo hizo la LOCE un bloque en Educación Musical que incluye la palabra danza en su enunciado: *La música, el movimiento y la danza*. Todas las alusiones a la danza están comprendidas en ese bloque del currículum, a excepción de una referencia a los bailes y las danzas que aparece en el Área de Educación Física. Es pertinente recordar que el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria solo determina dos elementos curriculares: los criterios de evaluación (CE) y los estándares de aprendizaje evaluables (EA). A priori, podría considerarse que la singularización que se otorga al movimiento y la danza en esta norma dentro del contexto de la Educación Musical pretende ubicarlos en una posición de igualdad con respecto a los diferentes ámbitos musicales (audición, canto o práctica instrumental), pero cuando se analizan sus elementos curriculares la percepción que se tiene puede no ser tan halagüeña. A continuación, en la Tabla 1 se reproducen dichos elementos.

enseñanzas mínimas de la educación primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional, acceso 25 de abril de 2021, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-primaria.html>

¹⁵ Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los aspectos básicos del currículo..., Ed. Artística, 2.

Tabla 1. Elementos curriculares del bloque *La música, el movimiento y la danza* (RD 126/2014¹⁶)

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.	1.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social. 1.2. Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas. 1.3. Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural. 1.4. Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras. 1.5. Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal.

Para este bloque de *La música, el movimiento y la danza* sólo se contempla un CE, a diferencia de los otros dos bloques de Educación Musical que tienen tres. Como se puede apreciar en la Tabla 1, en el enunciado de este criterio se condensan, quizá de forma un poco forzada, tres ideas fundamentales referentes a: (a) la expresión y creación corporal/danza; (b) el patrimonio cultural; y (c) el disfrute con su interpretación y la interacción social. Hubiera sido deseable que este criterio se hubiese dividido en varios, al mismo tiempo que aportase más información sobre lo que se pretende. Igualmente, teniendo en cuenta que el bloque se llama *La música, el movimiento y la danza*, apenas se hace alusión a la imbricación del movimiento y la danza con las actividades musicales, pues solo se referencia a la música en dos estándares. A continuación, se presentan algunas reflexiones a partir del análisis de contenido de algunos de sus elementos curriculares.

En primer lugar, resulta llamativa la mención que se hace en el CE al «disfrute» cuando se refiere a la práctica de la danza y no al resto de los ámbitos musicales como el canto, la interpretación instrumental o la escucha. Si el disfrute debería ir implícito en todas las actividades educativas, ¿por qué se singulariza en la danza?, ¿no es posible que dicha explicitación incluya tácitamente una concepción «de segunda clase» de la misma? Es decir, primero trabajamos (cantamos, tocamos...) y cuando ya estamos cansados, pasamos a la diversión y al baile.

En segundo lugar, se observan ciertos enunciados que dificultan el entendimiento de los estándares propuestos. Así, el EA 1.2 alude al control de la postura, pero ¿por qué se hace referencia solo a la postura y no a todos elementos que conforman el control y ajuste corporal como son también el tono y el equilibrio? Podría ser que dicho estándar haga referencia a aspectos ergonómicos de la postura, pero en ese caso, ¿no debería introducirse en los otros bloques de contenidos y otras áreas que son los que realmente incorporan actividades que conllevan posturas erróneas?

¹⁶ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, establece el currículo básico de la Educación Primaria..., 19405.

También encontramos más imprecisiones si se analizan los EA 1.3 y 1.4, según los cuales las danzas de otros lugares y épocas se conocen, pero no se interpretan, pues dicha actividad queda relegada solo a las danzas tradicionales españolas. Al mismo tiempo, ambos hacen referencia al patrimonio cultural con matices tan sutiles que podrían unificarse y de esta forma facilitar su constatación por parte del profesorado de música ¿No hubiera sido más clarificador haber destinado un EA a la interpretación y conocimiento de danzas del entorno próximo, de España, del mundo y de otras épocas y otro a la valoración del patrimonio y la preservación/difusión del mismo?

Estos enunciados confusos o poco clarificadores se acentúan en el proceso de adaptación del currículo nacional a los diferentes contextos autonómicos y secuenciación por ciclos y cursos. De este modo, podemos encontrar en el mismo documento legal diferentes términos que hacen referencia al mismo concepto o la misma idea, pero que su enunciado cambiante en cada curso, lejos de conferir variedad a la redacción, confunde al lector. Algunos ejemplos los encontramos, entre otros, en el currículo de Andalucía¹⁷ donde un EA habla de «memorización e interpretación de danzas» y otro de «ejecución de danzas andaluzas y españolas». Realmente, ¿no se podrían haber unificado?, ¿debemos entender que las danzas andaluzas y españolas no deben memorizarse? o ¿ciertamente no hacía falta especificar tal acción en el primer EA? Otro currículo que incurre en esta confusión en torno a la interpretación de danza es el de la Comunidad de Extremadura¹⁸, en donde el contenido de primer curso «Música y danza: repertorio de danzas sencillas», aparece en segundo curso omitiendo la referencia «música y danza» y se incorpora uno nuevo que hace alusión a la «coreografía de danzas populares del mundo». Este último se repite en tercer curso, pero prescinde del adjetivo «populares» e introduce otro de «memorización e interpretación de danzas españolas». Estos ejemplos, como muchos de otros documentos autonómicos, enfatizan la necesidad de redactar los elementos curriculares de todos los ciclos y cursos de una forma unificada y precisa.

También pueden mencionarse otros casos que no son solo enunciados confusos, sino más bien incomprensibles o con un nivel muy elevado para la etapa a la que se dirigen. A continuación, se presentan algunos ejemplos comentados:

- *Práctica de pulso en planos corporales en actividades de movimiento* (Contenido 1^{er} curso. Aragón¹⁹). Aunque el pulso pueda practicarse en los diferentes planos corporales (frontal, transversal y

¹⁷ Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm. 50 de 13 de marzo de 2015): 363.

¹⁸ Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE núm. 114 de 16 de junio de 2014): 19244, 19248, 19252.

¹⁹ Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA núm. 119 de 20 de junio de 2014): 20136.

sagital), nos resulta difícil comprender por qué se asocia la práctica del pulso exclusivamente a dichos planos y no a todos los elementos espaciales que convergen en la danza.

- *Elabora, dirige e interpreta coreografías sencillas de piezas musicales utilizando pasos rítmicos y de baile...* (EA 5º curso. Aragón²⁰). ¿A qué se refiere con pasos rítmicos? Normalmente todos los pasos de una danza son rítmicos.
- *Reconoce las principales danzas clásicas* (EA 6º curso. La Rioja²¹). Además de que no es muy frecuente que el profesorado de música conozca y diferencie las danzas clásicas (ballet cortesano, de acción y romántico), si ese nivel de profundización se aplicase a todos los estilos y géneros de danza, los contenidos del bloque de *La Música, el movimiento y la danza* monopolizarían la totalidad del horario del Área de Artística durante toda la etapa.
- *Disfrute e interpretación de coreografías, danzas propias del entorno para la creación de obras musicales sencillas* (EA 1er ciclo. Andalucía²²). Resulta muy complejo explicar en qué podría consistir interpretar danzas para favorecer el proceso creativo musical y mucho más en un primer ciclo de Primaria. No se sabe si a lo que realmente se refiere es a acompañar obras musicales con coreografías o danzas o viceversa, en cuyo caso lo que expresa dista mucho de lo que se pretende.
- *El tempo. El metrónomo. Adagio, andante, allegro* (Contenido 3er curso. Castilla y León²³) y *Secuencia, reducción, canon a tres, lied y rondó* (Contenido 4º curso. La Rioja²⁴ y Territorio MEC²⁵). No alcanzamos a entender qué es exactamente lo que se pretende con estos contenidos en el bloque de *La Música, el movimiento y la danza*, sobre todo si se tiene en cuenta que ni los CE ni los EA de esos cursos hacen referencia a ellos.

Como se ha mencionado anteriormente, muchos de estos «errores» vienen motivados en parte por la necesidad de secuenciar los diferentes elementos curriculares por cursos o ciclos y, en un intento de diferenciación de los mismos, se abusa de los cambios de redacción como sustitutos de los cambios

²⁰ Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo..., 20173.

²¹ Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR núm. 74 de 16 de junio de 2014): 323.

²² Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo..., 345.

²³ Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 117 de 20 de junio de 2014): 44590.

²⁴ Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria..., 313.

²⁵ Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa (BOE núm. 106 de 1 de mayo de 2014), 34247.

reales de contenido, que son los que verdaderamente configuran la progresión deseada. Ciertamente, la secuenciación y graduación son necesarias si se desea que el currículum sea un instrumento que ayude al profesorado en la tarea de planificación de su docencia, pero según se constata observando los currículos, algunas comunidades hacen caso omiso de estas y repiten indistintamente el mismo criterio o estándar en todos los cursos. Sirva de ejemplo el currículo de Cantabria²⁶ o el de Murcia²⁷. También se observan lo que podríamos llamar «compases de espera curriculares» que consistirían en elementos que aparecen y desaparecen sin una lógica aparente, como sucede con el currículo de Asturias²⁸ en el que un EA (Expresar ideas, emociones y sentimientos sugeridos por la música) se incluye en 2º curso, se elimina en los dos años siguientes y se incorpora en 5º. Ejemplos similares encontramos en muchos currículos autonómicos como el de las Comunidades de Cantabria²⁹, Extremadura³⁰, Castilla-León³¹ o el del territorio MEC³².

En último lugar, se podrían citar otros tipos de errores como son el desfase entre los elementos curriculares (Ej.: existe un EA que referencia al control postural y sin embargo no hay ningún contenido que haga alusión a tal concepto. Galicia³³) o graves erratas de edición, como la omisión en el currículo de la Región de Murcia³⁴ de la palabra «movimiento» en la denominación del bloque en algunos cursos.

Para terminar este apartado, es justo mencionar que existen muchos casos de elementos curriculares del bloque de *La Música, el movimiento y la danza* muy bien secuenciados y articulados. A modo de ejemplo se podría citar el currículo de la Comunidad Valenciana³⁵ en el que se desglosa y secuencia por cursos aspectos muy concretos del movimiento y la danza, se percibe una progresión en cuanto a su dificultad y se incluyen numerosas alusiones a la relación entre los elementos corporales y musicales. También merecen una especial mención las orientaciones que incluyen algunos currículos

²⁶ Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC núm. 29 de 13 de junio de 2014): 1507-1937.

²⁷ Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM n.º 206 de 6 de septiembre de 2014): 33054-33556.

²⁸ Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA núm. 202 de 30 de agosto de 2014): 312,330.

²⁹ Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria..., 1850,1854.

³⁰ Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria..., 19248, 19262.

³¹ Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo ..., 44590, 44601.

³² Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria ..., 33228, 34241.

³³ Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG núm. 171 de 9 de septiembre de 2014): 37969.

³⁴ Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria ..., 33302, 33311, 33321, 33325.

³⁵ Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana (DOGV núm. 7311 de 7 de julio de 2014), 16455-16466.

como los de las Comunidades de Andalucía³⁶ o Canarias³⁷ que son de gran ayuda para el entendimiento del mismo y, de esta forma, garantizar que se implemente en el aula de la forma más adecuada.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez analizados los elementos del currículum de música relativos al movimiento expresivo y la danza, sería pertinente clarificar qué ideas se desprenden acerca de la inclusión de estos en el proceso educativo musical y, sobre todo, cómo lo entiende o lo percibe el profesorado. En un primer nivel de entendimiento se encontrarían aquellos planteamientos que contemplan la realización de danzas y actividades coreográficas en el aula de música, expresado explícitamente en casi todas las normativas. Sin embargo, sería recomendable llegar a un nivel en el que, además de las actividades anteriores, se entienda que el movimiento y el cuerpo pueden ser una forma complementaria de comprensión musical y, por este motivo, incorpora la experiencia corporal en las actividades de lenguaje musical, de expresión vocal e instrumental, de audición. Este nivel no siempre aparece de forma clara en los documentos curriculares y sería conveniente que se tuviera en cuenta. En cualquier caso, interesaría que el profesorado de música tuviese claro que, con independencia del nivel donde se encuentre, no enseña danza, pues su formación en dicha disciplina es ínfima y lo que realmente hace es enseñar danzas, que es otra cosa muy distinta.

Aunque la afirmación anterior podría parecer un reproche, no hay nada de recriminatorio en ella, pues no hay duda de las bondades de la interpretación de danzas en el aula de música, pero es conveniente que las cosas se llamen por su nombre. Por otra parte, si el currículo pretendiese que el profesorado de música impartiese clases de danza, estaríamos ante un fraude curricular, pues su formación inicial no se lo permitiría, además de ser un claro ejemplo de «intrusismo». ¿Qué pensaríamos del profesorado de danza, que incluso ha recibido formación musical en su carrera, si afirmase que se siente competente para enseñar música o que domina el lenguaje de la música? En este sentido, los profesores y profesoras de música deberíamos ser un poco más humildes y, en lugar de afirmar que en nuestra clase enseñamos danza, deberíamos decir que enseñamos danzas o que utilizamos la danza como recurso en nuestros planteamientos docentes. Un primer paso en este cambio de concepción que se propone sería que las asignaturas incluidas en los planes de estudios de los futuros profesores de música obviarán la palabra «danza» en sus denominaciones y, en lugar de llamarse «Formación rítmica y danza», se llamase, por ejemplo, «Música y movimiento», «El lenguaje musical a través del movimiento» o denominaciones similares como ya sucede en algunas universidades españolas.

³⁶ Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículum..., 308-482.

³⁷ Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 156 de 13 de agosto de 2014), 21296-22352.

A la luz de las imprecisiones curriculares detectadas en el apartado anterior, es ineludible hacer un llamamiento a la reflexión, tanto a los agentes educativos que diseñan las normas, como a los docentes que lo aplican. A los primeros, porque deben saber que cuando el currículo es confuso, no está claro o es incompresible, provoca en el profesorado consideraciones contradictorias, siendo la más desestabilizadora la valoración del currículum como un documento que debe de cumplir de cara a la inspección, pero no como un conjunto de elementos secuenciados que le ayuda a planificar mejor su docencia. A los segundos, para que en el proceso de adaptación del currículo sean muy analíticos y detecten las posibles incoherencias que contengan para no replicarlas en sus programaciones. Se trata de mantener una actitud crítica ante los requerimientos legales y de sentirse protagonista y participe en la adaptación y reelaboración de los mismos.

De esta forma, todos los estándares deberían posibilitar su constatación con evidencias objetivas en el aula de música. En teoría, muchos de los estándares propuestos por el currículo nacional se consiguen al final de la etapa, de ahí la necesidad de su secuenciación para saber qué debemos evaluar concretamente en cada curso. Merecen mención especial aquellos estándares relacionados con los valores, pues su consecución es muy difícil de constatar. Es primordial tener presente que los elementos axiológicos incluidos en el currículum no se manifiestan de una forma tan tangible como lo hacen otros contenidos. Por este motivo, hablar en los primeros cursos de la etapa de la valoración del patrimonio cultural o de la aportación de la danza al mismo es un poco arriesgado. Posiblemente se podría hablar de toma de contacto y de conocer para posteriormente valorar, respetar y apreciar. Si no se clarifican, se adaptan y se secuencian los estándares de tipo axiológico, el profesorado tenderá a cumplimentarlos de forma automática, porque no sabrá cómo hacerlo, además de no disponer del tiempo para obtener las evidencias necesarias.

Por otra parte, y a favor de los expertos y expertas que tienen el cometido de redactar el currículo, el conocimiento de la realidad nos induce a reconocer que cuentan con muchas limitaciones temporales y de índole burocrático/político en el proceso de elaboración y que, en muchas ocasiones, el producto final no es el que esperaban o hubieran deseado. A partir del análisis de los currículos y los errores detectados expuestos en el apartado anterior, se presentan las siguientes sugerencias para la elaboración de dichos documentos legales:

- Clarificación y unificación de términos relacionados con la danza a lo largo de los diferentes cursos y ciclos.
- Hacer referencia explícita a la aprehensión de diferentes conceptos y procedimientos musicales a través de la danza y el movimiento expresivo.
- Evitar criterios y estándares de aprendizaje incompresibles o que no permitan su constatación real de logro con evidencias.

- Secuenciación y graduación coherente de los diferentes elementos curriculares por cursos que permita al profesorado percibir claramente la evolución de estos a lo largo de toda la etapa, al mismo tiempo que se eviten «vacíos» curriculares en determinados cursos.
- Inclusión de orientaciones metodológicas que ejemplifiquen cómo debe abordarse el movimiento expresivo y la danza en el aula de música, al mismo tiempo que clarifique algunos de los contenidos que puedan plantear dudas en su interpretación.

Por último, debe destacarse como aspecto positivo que la creación de un bloque de contenidos «independiente» destinado al movimiento expresivo y la danza envía un mensaje muy claro al profesorado de música que ignora o relega a un segundo plano las actividades corporales expresivas en su aula: dichos contenidos deben y tienen que estar presentes en su práctica docente. No hay duda que cuando la nueva ley (LOMLOE) se aplique, la posibilidad de optar por la denominación de *Música y danza* para el área sitúa a este último arte en una posición de igualdad sin precedentes³⁸. Por el contrario, y puesto que «el hábito no hace al monje», sí hay dudas de que esta novedad no vaya acompañada de cambios reales necesarios para la verdadera igualdad que propone dicho enunciado: ¿se formará al profesorado de música también como docentes de danza?, ¿cambiarán los planes de estudios?, ¿se podrá opositar al cuerpo de maestros por la especialidad de Música y danza?... o ¿nuevamente estaremos ante un fraude curricular que incorpora competencias desproporcionadas al actual perfil del docente de música?

V. REFERENCIAS

- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (*BOR* núm. 74 de 16 de junio de 2014), 1-403.
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (*BOC* núm. 29 de 13 de junio de 2014), 1507-1937.
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (*BOPA* núm. 202 de 30 de agosto de 2014), 1-414.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (*BOC* núm. 156 de 13 de agosto de 2014), 21911-22582.

³⁸ Se podría considerar el «Área de educación artística: visual y plástica, música y danza» del currículum de Cataluña de la LOMCE como un predecesor de esta denominación, aunque en este la música y la danza no son consideradas como un área independiente. Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (*DOG* núm. 6900 de 26 de junio de 2015): 103.

- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (*BOJA* núm. 50 de 13 de marzo de 2015), 9-697.
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (*DOE* núm. 114 de 16 de junio de 2014), 18965-19283.
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (*DOG* núm. 171 de 9 de septiembre de 2014), 37406-38087.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana (*DOGV* núm. 7311 de 7 de julio de 2014), 16325-16694.
- Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (*DOGC* núm. 6900 de 26 de junio de 2015), 1-139.
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (*BORM* n.º 206 de 6 de septiembre de 2014), 33054-33556.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*BOE* núm. 340 de 30 de diciembre de 2020), 122868-122953.
- Luis Gómez, Alberto. «La inspección educativa y su papel en la concreción del currículo geográfico: los cuestionarios provinciales para la Enseñanza Primaria durante el primer franquismo», *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* 6 (2007): 105-123.
- Ministerio de Educación Nacional. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953.
- Orden de 8 de julio de 1965, por la que se aprueban los Cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias (*BOE* núm. 229 de 24 de septiembre de 1965), 13006-13065.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros

docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (*BOA* núm. 119 de 20 de junio de 2014), 19289- 20246.

Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa (*BOE* núm. 106 de 1 de mayo de 2014), 33827-34369.

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. (*BOE* núm. 173 de 20 de julio de 2007) 31487-31566.

Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (*BOCYL* núm. 117 de 20 de junio de 2014), 44181-44776.

Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional, acceso 25 de abril de 2021, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-primaria.html>

Real Decreto 89/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial (*BOE* núm. 15 de 17 de enero de 1981), 1096-1098.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (*BOE* núm. 52 de 1 de marzo de 2014), 19349-19420.

Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (*BOE* núm. 90 de 13 de abril de 1982), 9586-9589.

Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (*BOE* núm. 157 de 2 de julio de 2003), 25443-25466.

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria (*BOE*, suplemento del número 220 de 13 de septiembre de 1991), 1-38.

Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica (*BOE* núm. 80 de 22 de noviembre de 1982), 32011-32017. ■

ESTUDIO SOBRE LOS REFERENTES FEMENINOS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A PROFESIONALES DEL SECTOR EN ACTIVO

STUDY ON FEMALE REFERENTS IN MUSIC EDUCATION. ANALYSIS OF INTERVIEWS WITH ACTIVE PROFESSIONALS IN THIS FIELD

Sandra Soler*

Universidad de Barcelona

Sandra.soler@ub.edu

orcid.org/0000-0002-5560-1415

Elia Saneleuterio**

Universitat de València

elia.saneleuterio@uv.es

orcid.org/0000-0003-4060-9518

RESUMEN

A lo largo de la historia de la música de occidente, las mujeres han tenido pocas oportunidades a la hora de acceder profesionalmente al ámbito musical, pero sí es cierto que una minoría consiguió acceder al mismo. Sin embargo, los manuales y los programas académicos tradicionalmente solo recogen los referentes masculinos

* Sandra Soler es doctora en Historia y Ciencias de la Música, licenciada en Musicología, maestra en Educación Musical y lengua inglesa y máster en Investigación aplicada en estudios feministas, de género y ciudadanía y un posgrado en Pedagogía Musical. Desde 2017 es profesora de Magisterio en el Departamento de Didáctica de la Música en la Universidad de Barcelona, desde donde participa con el grupo de investigación ESBRINA. Entre sus líneas de investigación actuales destaca su interés por la didáctica de la música y cuestiones de género en el ámbito musical y educativo.

** Elia Saneleuterio es doctora en Literatura Española, licenciada en Filología Hispánica, maestra en Educación Infantil y máster en Investigación en Didácticas Específicas, especialidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Desde 2012 es profesora de Magisterio en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, desde donde participa en varios grupos y redes de innovación educativa. Dirige el grupo de investigación TALIS. Entre sus líneas de investigación actuales destaca su interés por la didáctica del símbolo y cuestiones de género en el aprendizaje de la literatura.

Recepción del artículo: 12-01-2022. Aceptación del artículo: 29-03-2022

más destacados. El objetivo principal de este artículo es identificar cuál es la percepción del sector, concretamente entre las profesionales que se dedican a la composición, dirección orquestal o a la docencia de estudios musicales. Para ello, se utilizó la técnica de la entrevista estructurada. Se analizó una muestra de respuestas de compositoras, docentes y directoras de orquesta de diferentes generaciones y comunidades autónomas para observar tendencias generales, así como matices entre generaciones. Los resultados apuntan a que se perciben todavía estereotipos que marcan la carrera musical de las mujeres; a que son las mujeres jóvenes quienes mayores dificultades tuvieron, en sus años de estudio, para identificarse con referentes de la profesión en que se estaban formando, y también las más preocupadas por revertir el modelo; y a que se conocen y fomentan, de hecho, iniciativas para fomentar la igualdad de género en la educación y promoción musicales.

Palabras clave: historia de la música; músicas profesionales; referentes femeninos; dificultades de género; entrevista estructurada.

ABSTRACT

Throughout the history of music in the western world, women have had few opportunities to enter music as a profession, although, it is true that a minority has gained access to it. Nevertheless, textbooks and academic programs traditionally only include the most prominent male referents. This paper's main objective is to identify the perception of the sector, specifically among female professionals dedicated to composition, orchestral conducting or teaching music studies. For this purpose, the structured interview technique was used. A sample of responses from female composers, teachers and conductors from different generations and autonomous communities was analysed to observe general trends, as well as nuances between generations. The results indicate that stereotypes are still perceived as marking women's musical careers. It is young women who have had the greatest difficulties, in their years of study, in identifying themselves with referents of the profession in which they were being trained, leading to a heightened desire to change the model; and develop initiatives to encourage gender equality in musical education and promotion.

Keywords: music history; professional female musicians; female referents; gender difficulties; structured interview.

I. INTRODUCCIÓN RETROSPECTIVA: LAS MUJERES EN LA MÚSICA A TRAVÉS DE LA HISTORIA

En la historia de la música contamos con un gran número de mujeres que se han dedicado profesionalmente en cada una de las diferentes áreas de esta disciplina, si bien son minoría en relación con la destacada prevalencia masculina en el sector. Si nos remontamos al siglo VII antes de Cristo, debemos citar a Safo de Éreso, quien fue una de las primeras compositoras que además recitaba sus poemas acompañándose con instrumentos musicales tales como la cítara, la lira y la flauta.

Posteriormente, durante el Imperio Bizantino, la abadesa Kassia (810-867 d. C.), compositora y poetisa, fue la fundadora de un convento y escribió cánones y más de treinta himnos. Sus composiciones son las únicas, entre las escritas por una mujer, que se incluyeron posteriormente en el *Triodion*, libro litúrgico que se imprimió el año 1601 en Venecia. Desde el siglo x d. C. en adelante, se han documentado numerosos rituales musicales en los que las mujeres eran partícipes¹. Aunque este tipo de eventos musicales estaban fundamentalmente protagonizados por voces masculinas, se tiene constancia de la existencia en ellos de coros femeninos. De entre los diferentes coros femeninos, debe destacarse el de las monjas del Monasterio de las Huelgas de Burgos, lugar donde la praxis musical era, sin duda, de un elevado nivel y de una calidad excelente². No obstante, su participación estaba restringida y el repertorio musical era muy limitado. Fue la abadesa María González de Agüero quien ordenó que se realizara el compendio de cantos litúrgicos de los Códices de las Huelgas en el siglo xiv³.

Desde los comienzos del imperio musulmán, se tiene constancia de otra figura musical femenina relevante, las *qainat*. Como se muestra en *ArtsEduca*⁴, estas músicas procedían de diferentes estamentos y se formaron musical y artísticamente desde la infancia. Además de cantantes, tenían un papel destacado como compositoras e intérpretes. También cabe destacar su papel como transmisoras de conocimientos a otras *qainat*. Estas mujeres eran admiradas y respetadas, pues sus composiciones musicales tuvieron influjo tanto en las *Cantigas* de Alfonso x como en el posterior estilo compositivo de trovadores y troveros.

Si avanzamos en el tiempo, observamos que durante la Edad Media hubo un importante vacío musical. Las guerras fueron una constante, y ello trajo como consecuencia una gran inestabilidad económica y social. En este contexto, tan solo una institución fue capaz de mantener la estabilidad, la Iglesia. La autoridad papal tomó el canto eclesiástico como motivo de cohesión entre los pueblos, aplicando su idea de evangelización y expansión. La música se había propagado fundamentalmente de modo oral. Por ello, no puede saberse con certeza la totalidad de obras que se escribieron ni tampoco cuáles de ellas fueron escritas por mujeres. Pero sí se sabe que ellas participaron en la monodía profana; no en la polifonía, ya que esta se desarrolló fundamentalmente en contextos eclesiásticos reservados a varones⁵. Sin embargo, sí pudieron desarrollar su actividad musical como compositoras e intérpretes

¹ Beatriz Porqueres Jiménez, *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental* (Madrid: Horas y Horas, 1994).

² John Harper, *The Forms and Orders of Western Liturgy from the 10th to the 18th Century* (Clarendon Press, 1993).

³ Colleen R. Baade, «La ‘música sutil’ del Monasterio de la Madre de Dios de Constantinopla: aportaciones para la historia de la música en los monasterios femeninos de Madrid a mediados del siglo xvi-siglo xviii», *Revista de Musicología* vol. 20, n.º 1 (1997): 21-30. <https://doi.org/10.2307/20797413>

⁴ Sandra Soler Campo y Elia Saneleuterio, «Estudiar música y dedicarse a ello. ¿Qué factores dificultan el camino a la profesionalización a las mujeres músicas?», *ArtsEduca* n.º 31 (2022): 129-142. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5944>

⁵ Antonio Álvarez Cañibano *et al.*, coords., *Compositoras españolas: La creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad* (Madrid: INAEM. Centro de Documentación de Música y Danza, 2008).

en conventos⁶. De este periodo destacó la compositora alemana Hildegard von Bingen (1098-1179), quien, según recoge Feldmann⁷, compuso uno de los más extensos repertorios musicales de la Edad Media.

Además, se sabe que durante la baja Edad Media hubo mujeres juglares. A estas intérpretes femeninas se las denominó también *juglaresas*, *plañideras*, *danzadoras o trovairitz*⁸. A diferencia de los juglares varones, que pertenecieron fundamentalmente a estamentos desfavorecidos, las *trovairitz* procedían de familias nobles o bien estaban casadas con algún varón perteneciente a la nobleza. Tibors de Sarenom (1130-1198) fue la primera *trovairitz* que aparece documentada. Deben destacarse otras juglaresas de este periodo tales como Beatriz, conocida como Comtesse de Die, María de Ventadorn, Azalais de Porcairagues, Garsenda de Proença, Gormonda de Montpellier, entre otras.

Aparte de estas participaciones femeninas en el ámbito musical público, cabe destacar otro ámbito donde el papel de la mujer sí fue protagónico y constante: el doméstico. La labor discreta de madres y abuelas fue fundamental porque las convirtió en verdaderas transmisoras de la tradición con canciones del ciclo vital⁹.

Durante el Renacimiento, se abandonaron los ideales teocentristas medievales. Estos fueron sustituidos por teorías antropocentristas, las cuales planteaban, si se puede sintetizar en una frase, que el ser humano era el centro de todas las cosas. Una de las coyunturas relevantes de esta época fue la crisis e inestabilidad que sufrió la Iglesia Católica¹⁰. Durante la Reforma, se dio una lenta, pero progresiva, laicización del arte. Así, las obras pictóricas, escultóricas, musicales... dejaron de concebirse como alabanzas a Dios y los artistas comenzaron a buscar como fin la belleza y el placer de los sentidos en la creación de sus obras. En este contexto, la música fue creciendo en complejidad, y consecuencia de ello fue la profesionalización de los músicos. Además, los grandes nobles y aristócratas de la época actuaron como mecenas de los artistas, quienes trabajaron en sus cortes a cambio de su protección y, lo que resulta más destacable en la profesionalización de la música, de un salario¹¹.

Durante el Barroco continuaron las transformaciones sociales, políticas y económicas que repercutieron directamente en el arte: el estilo artístico barroco se propagó desde Italia hacia el resto de Europa. Célebres músicas destacaron en este momento histórico¹², tales como la florentina Francesca

⁶ Margaret Labarge, *La mujer en la Edad Media* (Madrid: Nerea, 1989).

⁷ Christian Feldmann, *Hildegarda de Bingen: Una vida entre la genialidad y la fe* (Barcelona: Herder, 2009).

⁸ Manuel Alvar López, *Libro de Apolonio. Estudios*, tomo I (Valencia: Fundación Juan March/Castalia, 1976).

⁹ Sandra Soler Campo, «Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. Avances hacia la igualdad y metas por alcanzar en el campo de la composición, interpretación y dirección orquestal» (tesis doctoral, Universidad Rovira Virgili, 2017). <http://hdl.handle.net/20.500.11797/TDX2757>

¹⁰ Ruth Brocklehurst, *El Renacimiento* (London: Usborne Publishing, 2014).

¹¹ Peter Burke, *El Renacimiento* (Barcelona: Crítica, 1999).

¹² Soler Campo, «Mujeres y música...».

Caccini, conocida también como la Cecchina (1587-1641), quien era miembro de una familia de músicos que trabajaron para los Medici. Otra música italiana de la época fue Barbara Strozzi (1619-1677), quien se educó en la corte veneciana de Giulio Strozzi. Fuera de la península itálica debe destacarse a la parisina Elisabeth Jacquet de la Guerre (1667-1729), niña prodigio procedente de la familia de músicos Jacquet, que es considerada una de las mejores compositoras del Barroco. De su prolífica obra destaca su *Premier Livre de Pièces de Clavessin*; su primera gran obra, la ópera pastoral *Céphale et Procris* (con libreto de Joseph-François Duché de Vancy, representada y publicada en 1694 por Ballard); *Cantates françaises, libre I* (1708); *Cantates françaises, libre II* (1711), entre otras.

Una figura musical exclusivamente femenina que surgió en esta época fue la denominada *primadonna*, cuya aparición coincidió con el nacimiento de la ópera. Las *primadonne* se dedicaban al canto, a la interpretación y a la composición.

El Clasicismo (1750-1827) fue una etapa relativamente breve si la comparamos con periodos anteriores. Como sabemos, se caracteriza por ser un momento histórico transitorio entre la Edad Moderna y la Edad Contemporánea y, en ese momento, la música consiguió llegar a un público mucho más amplio, dispuesto a escuchar música por mero placer. Los músicos encontraron en las clases burguesas a un nuevo público que pagaba una cuantía económica por apreciar sus creaciones musicales¹³. Además, la música consiguió abandonar en gran parte los círculos eclesiásticos y palaciegos para interpretarse en casas privadas burguesas y de familias con cierto nivel adquisitivo. Por otra parte, la ópera se convirtió en el género más solicitado por el público general¹⁴. El hecho de que los compositores no componían única y exclusivamente para un patrocinador fue un cambio muy importante, pues la intención del músico o música pasó a ser la de componer para la posteridad. Una de las mujeres cuya composición musical destacó en este periodo histórico fue Marianne de Martínez (1744-1813). Procedente de una familia de origen español, recibió clases de tres grandes maestros: del mismo Haydn, Nicola Porpora y Johann Hasse. Cuando su padre falleció, transformó su hogar en un centro musical frecuentado por músicos de gran prestigio, tales como Haydn, Beethoven y Mozart. Otra compositora célebre fue María Anna Walburga Ignatia, hermana de W. A. Mozart y más conocida, por ese motivo, como Nannerl Mozart (1751-1829). Fue una mujer dotada de unas extraordinarias facultades para la música: a pesar de que Nannerl recibió desde la infancia una buena educación musical y de que poseía un gran talento, no pudo desarrollarse musicalmente debido a las convenciones sociales de género de la época. Otro ejemplo es el de Hélène de Montgeroult (1764-1836), considerada como una de las pioneras de la escuela pianística francesa. Fue una de las intérpretes más destacadas del siglo XVIII y tuvo a su cargo un salón de música en París, convirtiéndose en una de las primeras mujeres que dio clases en el Conservatorio de la capital francesa.

¹³ Aelwyn Pugh, *Women in Music* (Cambridge: University Press, 1992).

¹⁴ Sonia Gergis, «The power of women musicians in the ancient and near East: the roots of prejudice», *British Journal of Music Education* n.º 10 (1993): 189-196.

Durante el Romanticismo, la clase burguesa pasó a ser el grupo social dominante, accediendo al poder político, social y económico, pues se enriqueció con sus actividades lucrativas fruto de su ideología fundamentada en el trabajo y en el éxito personal. En el terreno del arte, sus gustos musicales determinaron que el piano fuera el instrumento preferido por los compositores gracias a sus cualidades sonoras y técnicas. También los compositores románticos vieron en este instrumento el medio de comunicación ideal, para poder expresar sus pasiones y sentimientos¹⁵. Aun así, los artistas se independizaron de los mecenas, pudiendo componer piezas para una audiencia con cierta libertad para decidir su criterio y gusto musical. Además, se construyeron teatros en todas las capitales europeas y los cantantes se convirtieron en verdaderos divos.

Entre las principales causas que dificultaron la emancipación de la mujer en el siglo XIX se encuentran las de índole social y cultural, principalmente su ocupación en los cuidados y en las tareas domésticas, junto al analfabetismo entre la población femenina. Esperanza Clares y Elena Micó¹⁶ exponen que, a comienzos del año 1900, tan solo un 25% de las mujeres españolas sabían leer y escribir.

Una de las compositoras e intérpretes más sublimes de este periodo fue Clara Wieck Schumann (1819-1896) quien contó con el apoyo de su marido, el también pianista y compositor Robert Schumann. Aun así, parece ser que sintió que su papel era el de intérprete y no el de compositora. Probablemente, ello fuera debido a las convenciones sociales de ese momento, que sostenían que la mujer no debía dedicarse a la composición¹⁷. La forma musical *Lieder* fue sin duda la más utilizada por las mujeres compositoras a finales del siglo XVIII e inicios del XIX. Otra figura femenina de este periodo que debe destacarse es Fanny Mendelssohn, hermana del conocido compositor y pianista Félix Mendelssohn. Ambos crecieron y se educaron en un ambiente familiar donde la situación económica era favorable, aunque fue él quien continuó formándose como músico. También cabe mencionar el caso de la compositora, pianista y directora Augusta Holmès (1847-1903) una de las muchas mujeres que publicaron su obra con un seudónimo masculino (Hermann Zenta). Ella quiso alejarse de la música de salón, en gran parte por su consideración como género menor, y compuso canciones y piezas orquestales y dramáticas. Destacó su obra *La Montaña Negra*, cuyo libreto también escribió. Por su parte, Louise Adolpha le Beau (1850-1927), discípula de Clara Schuman, es un claro ejemplo de toda una vida dedicada a la música: no se casó ni formó una familia y precisamente por ello fue muy criticada y tuvo que enfrentarse en muchas ocasiones a una sociedad alemana machista de raíces tradicionales.

Durante el siglo XX, los cambios e innovaciones artísticas se dieron a gran velocidad. Ya desde finales del siglo anterior, la música manifestaba una clara tendencia a deshacerse del sistema tonal.

¹⁵ Fernando Garrido Pallardo, *Los orígenes del Romanticismo* (Barcelona: Labor, 1968).

¹⁶ M.ª Esperanza Clares Clares y Elena Micó Terol, «Educació musical i dones a València: la Institució per a l'Ensenyament de la Dona», *Quadrivium Revista Digital de Musicologia* n.º 5 (2014). <http://avamus.org/es/educacio-musical-i-dones-a-valencia-la-institucio-per-a-lensenyament-de-la-dona/>

¹⁷ Claude Samuel, *Clara Schumann, secretos de una pasión* (Madrid: El Ateneo, 2007).

Por ello, un gran número de innovaciones y tendencias musicales se superpusieron a lo largo de todo el siglo en busca de la novedad y la experimentación. A medida que avanza el siglo, la mujer fue conquistando nuevos espacios. Su presencia se hizo habitual en el teatro, salas de cine, salones de té y clubes sociales. Durante este periodo, hubo un considerable número de mujeres que se dedicaron a la composición, interpretación e incluso a la dirección orquestal, ámbito en el que la presencia femenina es todavía en el siglo XXI muy escasa.

Finalmente, cabe mencionar que la aportación de estas mujeres no se considera en la educación general, como demuestran los estudios de Blanco-García¹⁸ o López-Navajas¹⁹ respecto de los manuales de la Educación Secundaria Obligatoria. La representación de la mujer y de los roles de género se investiga desde finales del siglo pasado; se han estudiado los libros de texto desde esta perspectiva también en otros ámbitos, como la enseñanza de lenguas²⁰. Si se abordan o no en la educación musical especializada y en los planes de estudio de los conservatorios es uno de los objetivos parciales de este estudio, así como ahondar en la situación actual de la mujer en el mundo de la música.

I.1. Objetivos del estudio

Partiendo del repaso histórico, en el ámbito europeo, realizado en el punto anterior, el objetivo general de la presente investigación es conocer cuál es la situación de la mujer compositora y directora de orquesta en la actualidad durante la etapa formativa y posteriormente en el ámbito laboral, y para ello se centrará el estudio en un solo país de Europa, España. Este propósito general se concreta en tres objetivos específicos:

- Identificar cuáles son los estereotipos patriarcales que persisten en la sociedad española en el ámbito de la composición y dirección orquestal.
- Identificar cuáles han sido los referentes femeninos a lo largo de la trayectoria formativa y laboral de las compositoras y directoras de orquesta profesionales.
- Conocer qué mecanismos y acciones de mejora se conocen, de entre los que se están llevando a cabo en España con el objetivo de fomentar la igualdad de género en la composición y dirección orquestal.

¹⁸ Nieves Blanco García, *El sexismo en los materiales educativos de la ESO* (Andalucía: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000). <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2000/14110950.pdf>

¹⁹ Ana López Navajas, «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada», *Revista de Educación* n.º 363 (2014): 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>

²⁰ Elena Morales Vidal y Daniel Cassany, «El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2», *Journal of Spanish Language Teaching* n.º 7:1 (2020): 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>

I.2. Metodología

Para abordar estos objetivos, se ha utilizado una metodología cualitativa, basada en el uso de entrevistas estructuradas, diseñadas *ad hoc* para este estudio, si bien, para garantizar el rigor metodológico, se basan en las preguntas de las entrevistas validadas por Soler²¹. Con este instrumento de recogida de datos, que se expone a continuación, se ha entrevistado a una muestra de nueve mujeres profesionales del mundo de la música, concretamente cinco compositoras y cuatro directoras de orquesta, todas intérpretes y algunas de ellas también docentes, cuyas respuestas se han analizado mediante la técnica de análisis de contenido, según metodología expuesta por Bardin²².

La tabla 1 muestra el diseño final de la entrevista estructurada utilizada para este estudio.

Tabla 1. Preguntas de la entrevista estructurada

Datos personales	1.	1.1. Sexo.
		1.2. Año de nacimiento.
		1.3. Situación familiar (estado civil e hijos).
		1.4. Estudios.
		1.5. Profesión.
Conocimiento sobre la situación de las mujeres en la música	2.	2.1. Si conoces acciones o iniciativas institucionales para mejorar la situación de las mujeres en la música, nómbralas y comenta qué opinas al respecto.
		2.2. ¿Qué acciones, de entre las que no te consta que se estén llevando a cabo, ves necesarias para avanzar en igualdad en los ámbitos de la interpretación, composición o dirección orquestal?
Sobre los referentes femeninos	3.	3.1. De entre los personajes históricos cuya obra o legado has estudiado, ¿cuántos nombres de mujeres te vienen a la mente? Por favor, especifica si estaban en el material curricular o si las conociste por interés personal tuyo o de tus docentes.
		3.2. ¿Te parece importante que se incluyan referentes femeninos en las clases de música en los diferentes niveles? ¿Por qué? Si has ejercido docencia musical, por favor comenta si te has preocupado por incluir nombres y obra de mujeres y en qué medida.
		3.3. ¿Qué otros referentes femeninos has tenido a lo largo de tu trayectoria musical? De entre ellos, especifica quiénes fueron profesoras tuyas y quiénes profesionales actuales de referencia.
		3.4. ¿Te has identificado de igual forma con figuras masculinas o femeninas? Por favor, nombra en qué aspectos la coincidencia con tu sexo te ha influido o te facilitado mantener la motivación o confirmar tu trayectoria.

²¹ Soler Campo, «Mujeres y música...».

²² Laurence Bardin, *Análisis de contenido* (París: Akal, 2002).

4. Sobre las aportaciones de las mujeres a la música	4.1. ¿Qué crees que aportaría (a nivel social y musical) una mayor presencia de mujeres en la música?
	4.2. ¿Qué crees que han aportado los estudios de género a la música?

Respecto a la descripción de la muestra, lo más relevante es que la gran mayoría permanece soltera (7) y solo una tiene hijos: este dato probablemente se debe a que más de la mitad (5) de las entrevistadas tienen entre 24 y 27 años, una tiene 18 y solo tres son mayores de 30 (concretamente, 31, 51 y 61 años). Todas tienen estudios superiores, excepto la que por edad todavía no los ha completado. Respecto a su dedicación profesional, dos son directoras de orquesta y el resto son compositoras, cuatro de ellas compaginando esta labor con la docencia.

I.3. Resultados: factores de desigualdad entre hombres y mujeres

El análisis de las nueve entrevistas aporta resultados que presentan matices diferentes en cada uno de los apartados. Pasamos a exponerlos de manera resumida.

2.1. *Si conoces acciones o iniciativas institucionales para mejorar la situación de las mujeres en la música, nómbralas y comenta qué opinas al respecto.* Las respuestas a esta pregunta confluyeron en la mención de similares iniciativas. Se trata, por orden de las más a las menos nombradas, de concursos, jornadas, congresos o ciclos, asociaciones, conciertos y festivales, iniciativas tipo talleres o *masterclass*, organización de concursos y creación de bandas femeninas.

2.2. *¿Qué acciones, de entre las que no te consta que se estén llevando a cabo, ves necesarias para avanzar en igualdad en los ámbitos de la interpretación, composición o dirección orquestal?* Las entrevistadas no concretaron, sino que se refirieron a acciones cualesquiera que contribuyan a paliar la desigualdad en el ámbito general, especialmente en el doméstico: educación en igualdad potente y efectiva desde muy temprana edad, leyes que apoyen la igualdad en todos los sentidos y, sobre todo, una infraestructura realmente útil y adecuada de conciliación familiar.

3.1. *De entre los personajes históricos cuya obra o legado has estudiado, ¿cuántos nombres de mujeres te vienen a la mente? Por favor, especifica si estaban en el material curricular o si las conociste por interés personal tuyo o de tus docentes.* De su etapa de formación, solo tres son conscientes de haber estudiado obra de mujeres. Concretamente, nombran a Kaija Saariaho, Vera Martínez, Elvira Checa y, de entre las clásicas, Clara Schumann y Alma Mahler. Respecto a la segunda pregunta, ninguna especifica que dichas compositoras tuvieran un lugar reservado en los manuales oficiales, pero sí en otros complementarios o en los materiales que preparaban algunas profesoras.

3.2. *¿Te parece importante que se incluyan referentes femeninos en las clases de música en los diferentes niveles? ¿Por qué? Si has ejercido docencia musical, por favor comenta si te has preocupado por incluir nombres y obras de mujeres y en qué medida.* La inclusión de referentes femeninos tal olvidados a lo largo de la historia de la música parece esencial para todas las entrevistadas. Parten de que la educación musical es fundamental e incluir tanto obras y bibliografías tanto de hombres como mujeres es clave para una comprensión de la música. En general, los planes de estudio que siguen vigentes en nuestro país siguen estando conformados por obras compuestas por hombres en su gran mayoría. Por ello, algunas intentan introducir tanto piezas compuestas por mujeres que han llegado a editarse y publicarse tales como Fanny Mendelssohn o Clara Schumann.

3.3. *¿Qué otros referentes femeninos has tenido a lo largo de tu trayectoria musical? De entre ellos, especifica quiénes fueron profesoras tuyas y quiénes profesionales actuales de referencia.* Siete de las nueve entrevistadas nombraron a profesoras que les resultaron influyentes en su etapa de formación. Las dos que no nombran a ninguna son las participantes de 18 y 51 años.

Si comparamos con la pregunta 3.1, a lo largo de su vida profesional, son más las que reconocen el influjo de compositoras y profesionales de prestigio en el mundo musical, como Lucía Marín, Virginia Martínez, Marita Primo, Beatriz Fernández e Inma Mateu, Esperanza Abad, Teresa Catalán, Macarena Rosmanich, Brigitta Muntendorf, Elnaz Seyedi, Tamara Miller, Carlie Schoonees, Georgia Koumará, Susanne Blumenthal, Raquel García-Tomás, Elena Rykova, Carola Bauckholt, Cathy van Eck, Ann Cleare o Lluïsa Espigolé. Dos de las entrevistadas, no obstante, declaran no tener ningún referente femenino.

3.4. *¿Te has identificado de igual forma con figuras masculinas o femeninas? Por favor, nombra en qué aspectos la coincidencia con tu sexo te ha influido o te facilitado mantener la motivación o confirmar tu trayectoria.* Las entrevistadas se sienten más identificadas con miembros de su mismo sexo fundamentalmente al compartir experiencias y vivencias similares en relación con temas de representación (escasa presencia femenina en determinados campos musicales). Que haya mujeres que se mantengan en posiciones de liderazgo, es sin duda un elemento motivador para todas ellas.

4.1. *¿Qué crees que aportaría (a nivel social y musical) una mayor presencia de mujeres en la música?* Todas las entrevistadas coinciden en que aportarían una mayor igualdad social y necesaria si se quiere alcanzar la igualdad de género y representación masculina y femenina en términos de igualdad.

4.2. *¿Qué crees que han aportado los estudios de género a la música?* Solo tres entrevistadas aportan una respuesta a esta cuestión, y mencionan aspectos como que este tipo de estudios nos han aportado datos estadísticos, mayor conciencia social, han puesto el tema sobre la mesa, han supuesto un impulso a la investigación en el área, han ayudado a visibilizar el trabajo musical de las mujeres, a crear iniciativas para dar a conocer mujeres músicas. En definitiva, están suponiendo la creación de conciencia, conciencia crítica, empoderamiento y, en cierto modo, justicia.

I.4. Discusión

Tras el análisis de las respuestas de las mujeres entrevistadas, parece evidente que todas ellas consideran, cada una con matices que se han comentado, que siguen persistiendo ciertos estereotipos de género en nuestra sociedad, y en concreto en el mundo de la música. Asimismo, coinciden en que es necesario continuar trabajando para poder alcanzar la igualdad de representación femenina en los materiales y en los diferentes ámbitos musicales. Así también, llama la atención que como referentes femeninos a lo largo de su carrera musical nombren a sus profesoras, más que a compositoras o directoras destacadas a nivel histórico y/o actuales, y mucho menos incluidas en los materiales de estudio.

Es una realidad indiscutible que los textos escolares han sido, desde que se generalizó su uso en siglos pasados, un medio básico en la enseñanza. Incluso hoy en día, a pesar de la proliferación de medios y opciones digitales, continúa primando su uso en las escuelas como material didáctico primario²³. A pesar de que los libros de texto no son el único material que se usa en educación, cuanto menos en educación musical, resulta relevante observarlos con espíritu crítico en la medida en que no son solo herramientas de aprendizaje, sino artefactos cargados de ideología que reflejan las creencias de los grupos dominantes. Como dicen Morales-Vidal y Cassany²⁴, desvelar la ideología oculta tras los materiales de aprendizaje, sean libros de tirada amplia o de elaboración docente, puede contribuir a cuestionar el *statu quo* y a revertir la discriminación o la imposición velada de ideas opresivas. Autoras como Vaíllo²⁵, han aportado algunas sugerencias que tienden hacia la renovación de los materiales didácticos desde una perspectiva de género, que se alinean con algunos de los resultados de esta investigación, como la mención de la guía *Unidas por la música*, elaborada por Torregrosa i Lillo y editada en 2009 por Autoras en Red.

Más recientemente, los estudios de López-Navajas²⁶ y Rodríguez Martínez²⁷ determinaron que directamente las mujeres brillaban por su ausencia en los manuales de la educación básica. Por ello, no sorprende que las entrevistadas en la presente investigación, en el ámbito del estudio en las asignaturas de especialidad en el conservatorio, mencionen que si trabajaron obras de autoría femenina estas no formaban parte de los libros de texto o se añadieron más tarde a los planes de estudio. Esto contrasta

²³ María Paz Prendes Espinosa, «Evaluación de manuales escolares», *Pixel-Bit. Revista de medios y educación* n.º 16 (2001): 7-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399744>

²⁴ Vidal, Cassany, «El mundo según los libros de texto...».

²⁵ María Vaíllo Rodríguez, «Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género» (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2013). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29348/1/T35911.pdf>

²⁶ López Navajas, «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO...».

²⁷ Carmen Rodríguez Martínez, «La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares», *Cuadernos de Pedagogía* n.º 447 (2014): 32-35.

con los estudios de Soler²⁸ y Hamer²⁹, donde se detectó una aparente falta de modelos femeninos, algo que nuestra investigación ha ayudado a matizar.

Si enfocamos otras preguntas de la entrevista analizada, Querol³⁰ destaca como ejemplares en la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres las profesiones que *per se* implican liderazgo, como es la de directora de orquesta. Respecto a las dificultades que encuentran las mujeres para ser tomadas en serio en el ámbito de la dirección orquestal, Hamer³¹ menciona la creencia social persistente de que el oficio de dirección no es apropiado para las mujeres; de hecho, todas las profesiones «de tarima» están, por lo general, dominadas por hombres, y ello hace que las críticas que se reciben también tengan diferente rasero. Hamer³² menciona, asimismo, los problemas de disciplina con los músicos varones y el gran reto de conciliar la familia con una carrera musical tan exigente. Además, menciona distintas estrategias que las directoras han creado para superar estas dificultades, entre las cuales están la creación de orquestas femeninas, el código de vestimenta, el desarrollo de nichos de acción particulares, y la programación de conciertos dirigidos solamente por mujeres; iniciativas que convergen con las apuntadas por las entrevistas de este artículo.

I.5. Conclusiones

Los resultados del análisis de las nueve entrevistas realizadas a compositoras y directoras de orquesta españolas, a la luz de los argumentos expuestos en la discusión, nos lleva a una serie de conclusiones que dan respuesta a los objetivos marcados al inicio de la presente investigación. Así, la situación actual de las mujeres que se dedican a la composición musical y a la dirección orquestal presenta matices diferentes en la etapa formativa y en el ámbito laboral.

En primer lugar, podemos concluir que, en este último, persisten estereotipos patriarcales relacionados con la necesidad de que, para que esté justificado el hecho de que una mujer ocupe un lugar tradicionalmente masculino, ella debe ser muy brillante; algo que explica que muchas profesionales de la música se infravaloran y pierdan motivación por intentarlo. También se siguen asociando los estilos de liderazgo o preferencias femeninas con aspectos lánguidos o subsidiarios. En el ámbito de la dirección orquestal, por ejemplo, se nombraron casos en los que los segundos movimientos se asignan a mujeres, por el mero hecho de considerarse tradicionalmente más *femeninos* y *expresivos*.

²⁸ Soler Campo, «Mujeres y música...». También en Soler Campo y Saneleuterio, «Estudiar música...».

²⁹ Laura Hamer, «Mujeres en la tarima. Problemas y estrategias de las directoras de orquesta», *Estudios Bandísticos · Wind Band Studies* n.º 3 (2019): 21-39.

³⁰ Cristina Querol Gutiérrez, «Las directoras de orquesta como ejemplo de liderazgo femenino», *Dedica. Revista de Educação e Humanidades* n.º 6 (2014): 233-248. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i6.6975>

³¹ Hamer, «Mujeres en la tarima...», 21.

³² *Ibid.*

En segundo lugar, respecto de la trayectoria formativa y laboral de las compositoras y directoras de orquesta profesionales entrevistadas, descubrimos que sí han tenido referentes femeninos y que ello las ha motivado en el desarrollo de sus carreras, si bien reconocen, especialmente las jóvenes, que estos referentes son escasos en comparación con los masculinos y que no son generales en todos los cursos o conservatorios, por lo que es importante mantener iniciativas para que las niñas y jóvenes que se están formando cuenten con tales referentes que impulsen su seguridad a la hora de intentar conseguir nuevas metas.

Finalmente, constatamos que, en el ámbito profesional musical, las mujeres son conscientes de la existencia de variados mecanismos y acciones de mejora que tienen como objetivo fomentar la igualdad de género en la composición y dirección orquestal. Así, se nombraron el Ciclo de «Dones i compositores» del Teatre Sarrí de Barcelona, congresos varios, talleres como el Taller de Compositoras que cada año se celebra en el marco del Festival de Música Española de Cádiz, con el apoyo creciente del CNDM... Se mencionan también conciertos monográficos, especialmente en torno al 8 de marzo, e incluso asignaturas optativas de algunos conservatorios superiores, como el de Málaga, en las que se tratan cuestiones de música y género.

II. REFERENCIAS

- Alvar López, Manuel. *Libro de Apolonio. Estudios I*. Valencia: Fundación Juan March/Castalia, 1976.
- Álvarez Cañibano, Antonio, M.^a José González Ribot, Pilar Gutiérrez Dorado y Cristina Marcos Patiño, coords., *Compositoras españolas: La creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad*. Madrid: INAEM. Centro de Documentación de Música y Danza, 2008.
- Baade, Colleen R. «La ‘música sutil’ del Monasterio de la Madre de Dios de Constantinopla: aportaciones para la historia de la música en los monasterios femeninos de Madrid a mediados del siglo XVI-siglo XVII». *Revista de Musicología* vol. 20, n.º 1 (1997). <https://doi.org/10.2307/20797413>
- Bardin, Laurence. *Análisis de contenido*. París: Akal, 2002.
- Brocklehurst, Ruth. *El Renacimiento*. Londres: Usborne Publishing, 2014.
- Burke, Peter. *El Renacimiento*. Barcelona: Crítica, 1999.
- Clares Clares, M.^a Esperanza, y Elena Micó Terol. «Educació musical i dones a València: la Institució per a l'Ensenyament de la Dona». *Quadrivium Revista Digital de Musicologia* 5 (2014). <http://avamus.org/es/educacio-musical-i-dones-a-valencia-la-institucio-per-a-lensenyament-de-la-dona/>

- Feldmann, Christian. *Hildegarda de Bingen: Una vida entre la genialidad y la fe*. Barcelona: Herder, 2009.
- Garrido Pallardo, Fernando. *Los orígenes del Romanticismo*. Barcelona: Labor, 1968.
- Gergis, Sonia. «The power of women musicians in the ancient and near East: the roots of prejudice». *London: British Journal of Music Education* 10:3 (1993): 189-196.
- Hamer, Laura. «Mujeres en la tarima. Problemas y estrategias de las directoras de orquesta». *Estudios Bandísticos · Wind Band Studies* 3 (2019): 21-39.
- Harper, John. *The Forms and Orders of Western Liturgy from the 10th to the 18th Century*. Clarendon Press, 1993.
- Labarge, Margaret. *La mujer en la Edad Media*. Madrid: Nerea, 1989.
- López-Navajas, Ana. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación* 363 (2014): 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Morales-Vidal, Elena, y Daniel Cassany. «El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2». *Journal of Spanish Language Teaching* 7:1 (2020): 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Porqueres Jiménez, Beatriz. *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Madrid: Horas y Horas, 1994.
- Prendes Espinosa, María Paz. «Evaluación de manuales escolares». *Pixel-Bit. Revista de medios y educación* 16 (2001): 7-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399744>
- Pugh, Aelwyn. *Women in Music*. Cambridge: University Press, 1992.
- Querol Gutiérrez, Cristina. «Las directoras de orquesta como ejemplo de liderazgo femenino». *Dedica. Revista de Educação e Humanidades* 6 (2014): 233-248. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i6.6975>
- Rodríguez Martínez, Carmen. «La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares». *Cuadernos de Pedagogía* 447 (2014): 32-35.
- Samuel, Claude. *Clara Schumann, secretos de una pasión*. Madrid: El Ateneo, 2007.
- Soler Campo, Sandra. «Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. Avances hacia la igualdad y metas por alcanzar en el campo de la composición, interpretación y dirección orquestal». Tesis doctoral. Universidad Rovira Virgili. Tarragona, 2017. <http://hdl.handle.net/20.500.11797/TDX2757>

- Soler Campo, Sandra, y Elia Saneleuterio. «Estudiar música y dedicarse a ello. ¿Qué factores dificultan el camino a la profesionalización a las mujeres músicas?». *ArtsEduca* 31 (2022): 129-142. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5944>
- Vaillo Rodríguez, María. «Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género». Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2013. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29348/1/T35911.pdf>
- _____. «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?». *Tendencias pedagógicas* 27 (2016): 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003> ■

PROPUESTA CURRICULAR GENÉRICA PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ETAPA DE PRIMARIA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (LGE-1970) Y LA LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE-1990)

GENERIC CURRICULUM PROPOSAL FOR MUSIC EDUCATION AT THE PRIMARY SCHOOL STAGE BASED ON THE GENERAL LAW OF EDUCATION AND FINANCING OF THE EDUCATIONAL REFORM (LGE-1970) AND THE GENERAL ORGANIC LAW OF THE EDUCATIONAL SYSTEM (LOGSE-1990)

Ángela Morales Fernández*

Universidad Autónoma de Madrid

angela.morales@uam.es

orcid.org/0000-0002-9839-5877

RESUMEN

Los años 70 se presentan como años de intensa actividad económica en España. A nivel educativo, se aprobará la ley que fue llamada «Ley de Palasí». El primer paso fue la elaboración en 1969 del llamado Libro Blanco que llevaba por Título: «La Educación en España. Bases para una política educativa. Proyecto de Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma educativa».

Desde esta realidad hasta el año 1990, no se produce en España ningún cambio educativo. Es entonces cuando se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE- 3 de octubre de 1990).

* Titulada Superior por el Conservatorio de Música de Madrid en la especialidad de Flauta de Pico y Diplomada en Profesorado de Educación General Básica en la especialidad de Ciencias (UAM) y doctorándose por esta universidad en Didáctica de la Expresión Musical en 2008. Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en dicha universidad.

Recepción del artículo: 19-01-2022. Aceptación del artículo: 16-05-2022

Analizamos en este artículo la importancia curricular de estas dos reformas para la educación musical en la etapa de primaria; currículos en los que, por una parte, se definen los Principios Metodológicos de acción educativa para la educación musical. Por otra parte, se secuencian para los ciclos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, que configuran un planteamiento completo y estructurado del proceso de enseñanza aprendizaje para la educación musical en la etapa de primaria. A partir de estas propuestas, quedaría por incluir en el entramado curricular el concepto de competencia, que ambas leyes contemplaron de forma implícita en la definición de sus objetivos y finalidades generales. No se detallarán hasta la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), que se verá derogada por una nueva ley: la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre (LOMLOE), de la que se está pendiente el desarrollo curricular.

La propuesta es que, sea cual sea la ley educativa vigente, el currículo de música para la etapa de primaria debe estar presidido por las áreas de trabajo musical, bloques de contenidos y desarrollo competencial secuenciado para un aprendizaje basado en la construcción y aprendizaje de la música.

Los datos que se presentan, tanto desde un punto de vista de evolución histórica como a nivel legislativo, están extraídos de la tesis de Morales Fernández, Á. (2008).

Palabras clave: educación musical; educación primaria; currículo; ley del 70; LOGSE.

ABSTRACT

The 70s were a time of intense economic activity in Spain. At the educational level, the law that was known as “Palasi’s law” was passed. The first step was the preparation in 1969 of the so-called White book, entitled: “Education in Spain. The basis for an educational policy. Draft General Law on Education and Financing of Educational Reform”.

From this point until 1990, no educational change took place in Spain. Then, the Organic Law for the General Organisation of the Educational System (LOGSE- October 3rd, 1990) was approved.

In this article, we analyse the curricular importance of these two reforms for music education in the primary stage. In both of these curriculums, the Methodological Principles of educational action for music education are defined. On the other hand, the objectives, contents and evaluation criteria are put in order for the cycles, which make up a complete and structured approach to the teaching-learning process for music education in the primary stage. Based on these proposals, the concept of competence, which both laws implicitly contemplated in the definition of their general objectives and goals, remained to be included in the curricular framework. This concept is not detailed until the Organic Law 8/2013, of December 9th, 2013, for the Improvement of Educational Quality (LOMCE) that will be repealed by the new Organic Law 3/2020, of December 29th (LOMLOE), of which the curricular development is pending.

The proposal is that whatever the current educational law is, the music curriculum for the primary stage should be presided over by the areas of musical work, content blocks and sequenced competency development for learning based on the creation and learning of music.

The presented data, both from a historical and legislative point of view, are extracted from the thesis of Morales Fernández, Á. (2008).

Key words: music education; elementary education; curriculum; Law of the 1970s; LOGSE.

I. LA LEY 14/1970 GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (LGE)

En España, en el periodo comprendido entre 1960 y 1970, de forma general, son dos los acontecimientos más relevantes a reseñar: por una parte, a nivel educativo, la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), que reguló y estructuró, por primera vez en este siglo, el sistema educativo español en su conjunto; y por otra, a nivel político, la muerte del General Franco en noviembre de 1975, lo que trajo como consecuencia un nuevo giro en la historia de España, instaurándose en España un gobierno democrático.¹

El 4 de agosto de 1970, se aprueba la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), BOE del 6 de agosto de 1970, promovida por el ministro Villar Palasí²; con correcciones de errores en el BOE del 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974 y modificación en el BOE del 3 de agosto de 1976.

Esta ley supuso la organización del conjunto del sistema educativo español en su totalidad, que pretendió atender las necesidades educativas (el alto grado de analfabetismo en el que se encontraba España) a partir de la guerra y posguerra civil española.

En su introducción, preámbulo y exposición de objetivos, vuelven a leerse principios educativos que habían sido ya enunciados en la Segunda República. Como fines generales de la educación, a los que se refiere en el Título Preliminar, llama la atención en el punto uno:

«Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la reparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo

¹ Para ampliar este tema puede consultarse: León Esteban Mateo y Ramón López Martín, *Historia de la enseñanza y la escuela* (Valencia: Tiran lo Blanch, 1994).

² Para ampliar este tema puede consultarse: José Luis Suárez Rodríguez et al., *Presente y futuro de la Reforma Educativa. Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación* (Madrid: APIS, 1973).

ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.»³

El 2 de diciembre de 1970 se aprobó una Orden Ministerial por la que se aprobaron las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, editadas por el Magisterio Español. En la Introducción de estas orientaciones podemos leer:

«Este Ministerio ha tenido a bien disponer:

Primero. —Durante el año académico 1970-71 las actividades didácticas, en todos los Centros de Educación General Básica, se ajustarán a las orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudios elaboradas por la Comisión constituida con tal fin en este Ministerio, publicadas por el mismo.

Segundo. —La prórroga de la vigencia de dichas orientaciones para años académicos posteriores se hará igualmente, en su caso, mediante Orden ministerial, que determinará las modificaciones que en las mismas hayan de introducirse como consecuencia de la experimentación.»⁴

De acuerdo con el Artículo 15 de la Ley General de Educación, se estableció como objetivo general para toda la EGB el «proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno»⁵; en definitiva, la formación integral del individuo.

En cuanto a las directrices metodológicas de esta ley, que también se exponen en el manual citado, podemos reseñar las más relevantes para la educación musical en línea con lo que en años posteriores y de forma muy tímida puede relacionarse con el concepto de competencia, aprender a aprender, competencia cultural y artística, desarrollo de capacidades sociales e incluso la competencia digital:

- La formación, adquisición y funcionalidad de hábitos y técnicas de aprendizaje.
- El ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión.
- Desarrollo de aptitudes para la convivencia en el ámbito, local, nacional e internacional.
- Desarrollo del sentido cívico-social.

³ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187 de 6 de agosto de 1970): 12527.

⁴ FOLLETOS DEL MAGISTERIO ESPAÑOL. *Educación general Básica, Nuevas orientaciones, Primera Etapa*. Madrid, El Magisterio Español, 1970: 6.

⁵ *Ibid.*, 10.

- Iniciación en la apreciación estética y artística.

En cuanto a los métodos didácticos:

- Fomentar la originalidad y creatividad.
- Desarrollar actitudes y hábitos de cooperación mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos.
- Utilización de las técnicas audiovisuales.

La educación musical se situaba dentro del bloque de áreas de expresión, en concreto, en el área de expresión dinámica (música, plástica y dramatización), referenciada así: «El área de expresión dinámica puede englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.»⁶

Según palabras del Catedrático D. Nicolás Oriol:

«La Música, en la Educación Primaria, formaba parte del área de *Expresión Dinámica*, compartida con la Educación Física y los Deportes. Se cuidó por primera vez la incorporación de la educación musical en la enseñanza general, por lo menos en cuanto a intenciones de innovación pedagógica traducida en un desarrollo de objetivos y contenidos de educación musical para aplicar en la escuela, que nunca se correspondieron con la asignación de un profesorado de música en la Enseñanza General Básica que se pudiese hacer cargo de tales enseñanzas, pues dejaba, una vez más, una gran laguna legislativa a este respecto. Se continuaba contando con la buena voluntad de los maestros para que pudieran impartir esta asignatura, lo que supuso que en la enseñanza pública apenas se atendiera la música».⁷

Mencionar el carácter educativo en sí mismo de estas disciplinas en su conjunto y tratarlas de una manera global, teniendo en cuenta todos los aspectos que están incluidos en todas ellas, potenciando la educación del movimiento dentro del terreno de la educación estética, fue un paso importante. Bien es cierto que, salvo algunas excepciones de las que se tienen noticias (en Madrid y Barcelona), esta área no se pudo desarrollar en los colegios. En cuanto a la formación musical, como así llama a esta área, expone que no se trata de dar un conocimiento teórico de los elementos musicales, sino de lograr unas vivencias para enriquecer la imaginación y la personalidad del alumno. Considera en esta exposición a autores como Ward, Orff y Kodaly.

⁶ *Ibid.*, 36.

⁷ Nicolás Oriol de Alarcón, «La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo xx y comienzos del XXI», *Revista Electrónica de LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación* 16 (noviembre de 2005): 5.

I.1. La LGE, el currículo

La ley no presenta un concepto de currículo de forma específica, los objetivos enunciados en forma de consecución de capacidades. A pesar del desorden en el que se encuentran expuestos los temas de trabajo, podemos precisar que están incluidas todas las actividades posibles con los niños de edades comprendidas entre 6 y 10 años: cantar, tocar (voz e instrumentos), lectura y notación (lenguaje musical), audiciones (cultura musical), juegos motrices y representaciones teatrales (educación del movimiento-música).

En cuanto a la metodología, está expuesta en forma de ensayo. Como eje del trabajo, la improvisación y la interpretación individual y en grupo; como trabajo fundamental del maestro, potenciar y coordinar cualquier actividad del alumno. Respecto a las orientaciones metodológicas, se presta especial atención a que no se deberá fragmentar el proceso de enseñanza-aprendizaje entre la primera etapa y la segunda. En este documento, no se hace referencia al área en su conjunto, a los objetivos generales; directamente se hace una secuencia didáctica por áreas de trabajo referidas a cada curso en concreto, salvo para la música. Se dividen las orientaciones en objetivos, contenidos y metodología.

Presentamos el planteamiento para los dos ciclos en los que se dividía la etapa. Como queda reflejado a continuación, la primera etapa solo propone objetivos.

I.2. Objetivos específicos del área de expresión dinámica. Primera etapa y segunda etapa

Primera etapa

En la formación musical:

- Desarrollo de la capacidad auditiva y artística.
- Capacidad de improvisación.
- Habilidad para expresar ritmos conocidos.
- Capacidad para componer temas musicales.
- Capacidad para distinguir y comparar voces, instrumentos y tipos de actividad musical.
- Destreza en el manejo de algún instrumento musical.
- Capacidad para interpretar temas musicales.
- Desarrollo de actitudes de apreciación musical.
- Contacto con las grandes obras musicales.

Actividades de música y canto:

- Cantos colectivos.
- Cantos autónomos.
- Audición (de canciones infantiles, populares, regionales y de toda clase de música).
- Iniciación a la lectura musical.

Dramatizaciones:

- Interpretaciones libres de ejercicios de expresión del gesto.
 - Mimos y pantomimas.
 - Dramatización de cuentos, leyendas.
 - Teatro guiñol.
 - Teatro infantil, representaciones en grupo.
 - Lecturas dramatizadas con fondo musical.
-

Segunda etapa

Música y dramatización: objetivos (Segunda etapa) -Sexto, Séptimo y Octavo curso

- Agilidad y flexibilidad corporal.
 - Equilibrio y sentido de la orientación.
 - Desarrollo de la sensibilidad auditiva.
 - Desarrollo de la voz.
 - Desarrollo del sentido del ritmo.
 - Desarrollo de la espontaneidad y naturalidad en la expresión musical y dramática.
 - Capacidad de concentración e interiorización.
 - Interpretación y análisis de obras artísticas.
 - Desarrollo de actitudes de apreciación musical y otras manifestaciones artísticas.
 - Comprensión cinematográfica.
 - Capacidad de improvisación y creación individual y en grupo.
 - Manejo de instrumentos musicales elementales.
 - Conocimiento del léxico específico de las artes dinámicas.
-

Música y dramatización: contenidos (Segunda etapa)

Actividades psicodinámicas en grupo:

- Expresar sentimientos, estados de ánimo, etc., a través del gesto corporal y global.
- Interpretación instrumental de sentimientos, sensaciones y vivencias.
- Combinación rítmica espontánea.
- Creación de polirritmias.
- Dramatización e improvisación con inclusión de la voz como elemento sonoro: ruido, grito, onomatopeya y verbalización.

Interpretación individual y en grupo:

- Canto al unísono y a dos voces.
- Realización de coros hablados.
- Participación en pequeños grupos instrumentales.
- Caracterizar a través del gesto dramático, animales, plantas y personas.
- Representar gestualmente situaciones correspondientes a unidades temáticas.
- Escenificación de romances y obras cantadas.
- Representación de obras teatrales.

Creación individual y en grupo:

- Creación de ostinatos rítmicos y melódicos.
- Improvisación de fragmentos rítmicos basados en uno o más ostinatos.
- Improvisación melódica (instrumental y vocal) con acompañamiento de notas pedales y ostinatos.
- Realizar combinaciones tímbricas.
- Dramatizar libremente situaciones imaginarias.
- Dramatizar libremente situaciones cotidianas.
- Creación de guiones y textos teatrales (para recitar o escenificar).
- Composición del lugar dramático: iluminación, caracterización, decoración, vestuario.

Conocimientos:

- Comprensión de los elementos musicales.
 - Conocimiento y práctica de la grafía y dictado musical.
 - Conocimiento de los instrumentos y familias instrumentales.
 - Conocimiento de realizaciones musicales y teatrales de valor universal.
 - Conocimiento de figuras de la música y del teatro en relación con la cultura de su tiempo.
 - Audición y análisis de obras musicales.
 - Iniciación a la interpretación y análisis de textos teatrales.
-

Como podemos leer, la exposición de objetivos y contenidos para la segunda etapa es heterogénea incluso en la redacción de verbos (objetivos) como de sustantivos (contenidos). Sin embargo, es de valorar este intento, ingenuo en sí mismo, de incluir los diferentes aspectos a los que se refiere. Llama la atención que el planteamiento pase por plantear los objetivos como punto de partida, cuestión que retomará la LOGSE en el año 90, como paso previo a delimitar los centros de interés de trabajo.

Respecto al enunciado de los objetivos, la mayoría de ellos están planteados en forma de proceso, de desarrollo de capacidades, que en la mayoría de los casos tienen que ver con lo que en las nuevas tendencias pedagógico-musicales entendemos como desarrollo perceptivo musical o sonoro y expresión musical (vivencia musical a través de la práctica). Por otra parte, y entendiendo como procesos metodológicos todos aquellos que conducen al trabajo didáctico, encontramos como eje tres actuaciones claras: la interpretación, creación e improvisación. Tan sólo leemos un objetivo referido al campo de conocimiento del vocabulario artístico (en nuestro caso la música), enunciado como «Iniciación en la lectura musical»⁸. Podemos afirmar que estamos ante un currículo ambiguo, desordenado, pero cargado de expectativas e ideas renovadoras más en el ámbito de la educación musical, del que no se había tenido noticias para la educación musical.

En cuanto a la evaluación, expone la ley que debe de ser flexible, funcional y sistemática e integrada en la actividad educativa, ajustada sobre el proceso en sí mismo y sobre los factores personales y ambientales de los alumnos. Debe ser cuantitativa y cualitativa en relación con los objetivos

⁸ FOLLETOS DEL MAGISTERIO ESPAÑOL. *Educación general Básica...*: 10.

propuestos y con un espíritu eminentemente experimental, de revisión continua de la programación y metodología propuesta.⁹

No entraremos en más detalle curricular; es claro que están presentes todas las áreas, con un cierto desorden en la exposición de objetivos y contenidos. Sin embargo, y como crítica constructiva, se presentan recogidos todos los aspectos que deben presidir (de forma general) cualquier acción educativa musical para la educación primaria, que junto con los nuevos planteamientos que se incluyeron en la reforma del 90, nos dan la pauta para ofrecer a los docentes una propuesta general de planificación estructurada.

Continuando con el breve recorrido social y legislativo, el 6 de diciembre de 1978 se aprueba por referéndum en España una constitución en la que se articulan los derechos y obligaciones de los españoles. El Artículo 27 está dedicado a la educación. Los aspectos más relevantes se circunscriben al derecho universal de la educación: la libertad de enseñanza y apuesta por una educación obligatoria y gratuita que deberá favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del individuo.

Intentando ajustarse a esta nueva constitución, en el año 80 (9 de junio de 1980), se aprobó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), ley que no llegó a implantarse. En un nuevo intento de comenzar a reajustar el sistema educativo, en el año 85, se aprobó (3 de julio de 1985) la Ley del Derecho a la Educación (LODE). Ambas propuestas, recogían el nuevo texto constitucional para dar respuesta a la escolarización obligatoria y gratuita, de oferta pública y privada y en la que pudiera participar todo el colectivo escolar. A partir de la LODE el gobierno socialista lleva a cabo varias reformas educativas, que definitivamente verán la luz con el ministro Javier Solana en el 1989 y que se publican en el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo.

II. LA LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (LOGSE)

El 3 de octubre de 1990, se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (a partir de aquí LOGSE), que según el calendario de implantación de la reforma entra en vigor en el curso académico 1992-93. Se presentaba un momento importante dentro de las reformas educativas en España, una reforma global que ordenó todo el sistema en todos sus tramos. Transformación que se hacía cada vez más necesaria debido a los grandes cambios sociales y políticos que se produjeron en España entre los años 70-90, y que, como consecuencia, en estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española conoció un notable impulso.

Con el objeto de animar un amplio debate, el Gobierno presentó el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate», en 1987. Las muy numerosas y diversas aportaciones ayudaron a comprender mejor la complejidad de la reforma. A partir de un amplísimo estudio, el

⁹ *Ibid.*, 38.

Gobierno presentó en 1989 el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo. Este documento no sólo contenía la propuesta de reforma definitiva, sino que incorporó la planificación y programación detallada de los cambios necesarios desde el punto de vista económico, así como un calendario de aplicación.

A partir de la nueva estructura del sistema educativo español, encontramos en la educación primaria una nueva área curricular, el área de educación artística, que agrupa la educación musical, la educación plástica y el juego dramático. Como consecuencia aparece la figura del maestro especialista en música. Asistimos por primera vez en España a la incorporación clara de la educación musical en los niveles elementales. La música como favorecedora del desarrollo integral del niño, tanto en el campo de la percepción como de la respuesta expresiva.

II.1. La LOGSE, filosofía educativa

Los criterios metodológicos darán como consecuencia una actuación didáctica que favorezca el desarrollo integral del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. Desde una filosofía constructivista de la educación, los principios pedagógico-didáctico-organizativos sobre los que se cimienta esta nueva Ley de Educación para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria son los que exponemos a continuación; principios constructivistas que, por otra parte, se encuentran presentes de forma implícita en cualquier planteamiento educativo de forma general y específica en la educación musical:

- Educación para la autonomía¹⁰.
- Educación personalizada. Individualización y socialización desde una visión integrada del ser humano¹¹.
- Singularidad. Cada individuo es original. Potencial creativo.
- Autonomía. El alumno ha de sentirse sujeto y no objeto. Libertad de acción.
- Apertura. Marcada por la comunicación, la libre expresión. Proceso de comunicación.
- Principio de actividad. Construcción significativa del conocimiento por parte del alumno. Creación de aprendizajes significativos¹².

¹⁰ Real Decreto 1333/1991, de 9 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE núm. 216 de 9 de septiembre de 1991): 29718.

¹¹ *Ibid.*, 29717.

¹² *Ibid.*, 29726.

- Principio de globalización. «Se hace imprescindible un enfoque global y significativo de las situaciones de enseñanza aprendizaje»¹³.
- Estrategias de motivación¹⁴. El arte entendido como la primera manifestación del niño, libre, espontánea y fundamentalmente lúdica supone para el niño una actividad motivadora por sí misma.

Educación Infantil

La Educación Infantil se extiende hasta los 6 años y se organiza en dos ciclos (0-3 y 3-6 años). Por primera vez, se hace referencia en el currículo a la educación musical para estas edades, con el siguiente objetivo: la finalidad de esta etapa educativa es favorecer el desarrollo físico y personal de los niños y compensar las desigualdades que por diversas razones existan.

ÁREAS:

- Identidad y autonomía personal: El cuerpo y la propia imagen. Juego y movimiento. La actividad y la vida cotidiana. El cuidado de uno mismo.
- Medio físico y social: Los primeros grupos sociales. La vida en sociedad. Los objetos. Animales y plantas
- Comunicación y representación: Lenguaje oral. Aproximación al lenguaje escrito. Expresión plástica. Expresión musical. Expresión corporal. Relaciones, medida y representación en el espacio.

No consideramos en este momento hacer un análisis de mayor profundidad de esta etapa, ni de su desarrollo curricular, pero sí nos parece importante reseñar el hecho de que la educación musical debía estar presente desde las edades más tempranas en la escuela.

Educación Primaria

La Educación Primaria comprendía seis cursos académicos de 6 a 12 años, organizados en tres ciclos de dos años cada uno. Su finalidad era promover la socialización de los niños, favorecer su incorporación a la cultura y contribuir a la progresiva autonomía de acción en su medio. En el capítulo segundo, Artículo 14, quedaron recogidas las áreas que serían impartidas por maestros, con el número de horas para cada una de ellas. En concreto, la educación artística obtuvo 3 horas en cada uno de los

¹³ *Ibid.*, 29719.

¹⁴ *Ibid.*, 29726.

ciclos. Una de las principales innovaciones de esta ley es la progresiva incorporación de profesores especialistas en música.

II.2. La LOGSE, el currículo de educación musical en primaria

La LOGSE, en su Artículo cuarto, define el nuevo concepto de currículo al que se debían enfrentar los docentes: un currículo definido con el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regularían la práctica docente. Este nuevo concepto supone el planteamiento de un modelo metodológico secuenciando la enseñanza para la adquisición de metas planteadas previamente. Se presenta una nueva estructura que quizá es lo que de forma muy tímida ofreció la ley del 70. Respecto a esta nueva concepción, Gimeno Sacristán apunta:

«El paradigma de la *pedagogía por objetivos* como modelo para guiar la enseñanza, nace, pues, como un planteamiento puramente tecnocrático, de orden meramente instrumental, dentro de la aspiración a la eficiencia, de forma que el logro de ésta es el máximo criterio para juzgar lo que es o no adecuado de dicho paradigma. Se es eficaz o no se es, éste es el criterio para evaluar la técnica pedagógica; y toda teoría debe subordinarse al logro de esa eficiencia: conseguir que se satisfagan las necesidades sociales existentes, para producirla por medio de una concepción instrumentalista de la escuela y del currículo.»¹⁵

En septiembre de 1992, el Ministerio elaboró y distribuyó para todos los centros lo que se denominaron Cajas Rojas, documentos en los que se incluían diferentes materiales para que el profesorado pudiera trabajar en la nueva reforma. Las Cajas Rojas incluían materiales de tipo normativo (texto del Real Decreto por el que se estableció el currículo), guías didácticas para elaborar los Proyectos Curriculares de Centro, orientación y tutoría y adaptaciones curriculares, orientaciones didácticas para el desarrollo de cada área en concreto y materiales de trabajo sobre los temas transversales que proponía como novedad la ley para cada una de las áreas. La organización curricular partía de lo general para definir específicamente cada área en particular, objetivos para toda la etapa, para los ciclos y concretar en la programación de aula.

¹⁵ José Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (Madrid: Morata, 2002): 22.

II.3. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación generales de educación musical para la etapa de Educación Primaria

Objetivos generales

En la introducción de las Cajas Rojas, y al finalizar el apartado dedicado a la música, quedó enmarcado el objetivo general que define la ley para esta disciplina¹⁶. Todos los datos que figuran desde el punto de vista curricular para cada etapa educativa se han extraído de las citadas Cajas Rojas, tanto de la Guía General del Decreto que desarrolla el currículo de Educación Primaria y de forma específica de Educación Artística, en donde se incluye la Educación musical, como de la propuesta de Proyecto curricular que ofrece el documento.

La educación musical, en suma, se propone preparar al alumnado como intérprete, como auditor y receptor de la música, como realizador expresivo y creativo, y como conocedor de los rudimentos de la técnica y del lenguaje musical. Estos cuatro aspectos, a su vez, se trabajan tanto para la comunicación como para la expresión de vivencias, sentimientos y emociones personales. Los alumnos y alumnas de primaria han de comenzar también a tomar conciencia del papel de la música en la sociedad actual y a apreciar críticamente las distintas clases de música. Los objetivos generales para la música en la etapa de primaria (que se exponen en las Cajas Rojas) quedaron enunciados en torno a las capacidades de escucha de interpretación y de valoración crítica de la música en el entramado social de nuestra cultura. Se concretan en:

1. El alumno debe ser intérprete o realizador expresivo y creativo. Comunicación de expresión de vivencias, sentimientos y emociones.
2. El alumno debe ser auditor y receptor de la música.
3. El alumno debe ser conocedor de los rudimentos de la técnica y del lenguaje musical.
4. El alumno debe tomar conciencia del papel de la música en la sociedad actual.

¹⁶ Cajas Rojas:

Ministerio de Educación y Ciencia, *Materiales para la reforma. Educación primaria. Primaria, Guía General* (España: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, 1992);

Ministerio de Educación y Ciencia, *Primaria (1er Ciclo)*, Guía de recursos didácticos. *Educación Artística*. (España: MEC, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, 1992);

Ministerio de Educación y Ciencia, *Primaria (2º Ciclo)*, *Orientaciones Didácticas* (España: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, 1992);

Andrea Giráldez Hayes y Carmen de las Peñas Gil. *Primaria (3º Ciclo)*, *Guía de Recursos Didácticos. Educación Artística*. (España: MEC, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, 1992).

Contenidos generales

Los contenidos generales estaban desglosados en tres ámbitos de actuación: contenidos conceptuales, referidos a hechos y principios; los contenidos procedimentales variedades del saber hacer, aplicación teórica-práctica; los contenidos de desarrollo actitudinal, de normas y valores.

En las siguientes tablas vamos a transcribir los contenidos generales, tal y como los ofreció la ley, en las que podremos observar que estamos ante un currículo amplio en todos sus aspectos, tanto para la educación vocal, la educación instrumental y el aprendizaje de la lectoescritura musical como para la educación del movimiento y cultura musical. El primer contenido general, referido a la voz infantil y la práctica instrumental, es un contenido que desde nuestro punto de vista debería haberse dividido en dos, diferenciando claramente el trabajo vocal del trabajo instrumental.

Contenido general N.º 4. Canto. Expresión vocal e instrumental

Conceptos

1. Emisión de la voz: Respiración, articulación, resonancia, entonación.
2. La expresión vocal y el canto. Las intenciones expresivas y comunicativas del canto. Elementos que contextualizan el canto (tipos de voz y número de participantes).
3. Aspectos musicales y expresivos de la canción y la pieza instrumental:
Musicales: ritmo, melodía, armonía y forma.
Expresivos: intensidad, tiempo, timbre, articulación, fraseo y carácter.
4. El cuerpo y los instrumentos. El cuerpo como instrumento. Instrumentos de percusión. Instrumentos populares. Otros instrumentos.
5. Posibilidades sonoras de los instrumentos según su material y la forma de tocarlos.
6. Familias de instrumentos: tipos y agrupaciones.
7. Los instrumentos como medio de acompañamiento de canciones y danzas.

Procedimientos

1. Práctica de relajación, respiración, articulación y entonación.
 2. Exploración y manipulación de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
 3. Recreación musical de un texto oral o escrito.
 4. Interpretación de canciones y piezas instrumentales sencilla.
 5. Improvisación de motivos, frases y pequeñas formas, rítmicas y melódicas.
 6. Utilización del cuerpo como instrumento de percusión: gesto sonoro y recurso vocal.
 7. Coordinación para tocar e interpretar.
 8. Improvisación vocal e instrumental para acompañar el movimiento y la danza.
 9. Realización de instrumentaciones para textos, danzas y representaciones dramáticas.
 10. Uso de materiales y objetos con fines musicales.
 11. Construcción de instrumentos sencillos.
 12. Práctica de repertorio vocal e instrumental.
-

Actitudes

1. Valoración de la voz y del propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación.
 2. Disfrute con el canto propio y la producción y expresión vocal e instrumental.
 3. Interés en investigar sobre materiales con posibilidades sonoras.
 4. Respeto por las contribuciones de los compañeros y escucha activa para unir la propia voz y la interpretación a la de otros.
 5. Valoración del trabajo en grupo: actuación desinhibida, integración, calidad de la interpretación, respeto a la persona que asuma la dirección y las normas de trabajo en grupo.
 6. Interés ante nuevas propuestas del profesor y de los compañeros. Aportación de ideas y soluciones.
 7. Cuidado y responsabilización de los instrumentos de la clase, manejo con corrección y mantenimiento de estos.
 8. Disfrute con la interpretación de obras musicales nuevas y repeticiones anteriores.
 9. Valoración del silencio como elemento imprescindible para la ejecución musical.
 10. Rechazo del ruido molesto y desagradable y sensibilidad ante la contaminación sonora.
-

Los procedimientos marcan la metodología de trabajo didáctico, interpretación de canciones y piezas instrumentales, la exploración sonora y la improvisación. En cuanto al apartado de desarrollo de actitudes, marcan dos líneas diferenciadas: la práctica musical y el desarrollo de respeto y valoración tanto personal como grupal, añadiendo por primera vez en el currículo el carácter lúdico de estas enseñanzas.

El bloque de lenguaje musical debe entenderse como el aprendizaje de cualquier otro lenguaje. Desde las concepciones solfísticas del siglo XIX, técnicas y puramente instructivas, a partir de las nuevas ideas pedagógicas musicales del siglo pasado, surgió un rechazo relevante en la educación musical hacia el solfeo sin aplicación activa en el aprendizaje musical. Esta nueva concepción se ve reflejada en el currículo, con una propuesta de trabajo activo desde el aprendizaje del vocabulario básico y elemental del lenguaje de la música.

Contenido general N.º 5. El lenguaje musical

Conceptos

1. Las cualidades del sonido: duración, intensidad, altura, timbre.
 2. Elementos de la música: ritmo, melodía, armonía y textura.
 3. Elementos y tipos de grafía básicos como medio de representación de la música.
 - a. no convencional: trazos, puntos, líneas, colores.
 - b. convencional: notación (figuras, silencios, etc.) elementos (compás pentagrama).
 4. La obra y sus características: cualidades del sonido, elementos de la música y organización formal.
-

Procedimientos

1. Discriminación auditiva de las cualidades del sonido en fuentes sonoras diversas.
2. Lectura de canciones y de piezas musicales sencillas para interpretar.
3. Elaboración rítmica de textos y transformaciones de textos en ritmos.
4. Escritura musical dirigida y de creación.
5. Reproducción de unidades musicales sencillas (ostinatos, fórmulas rítmicas, melodías, etc.)
6. Composición de pequeñas piezas musicales elaboradas desde los procesos de improvisación en grupo.
7. Audición de pequeñas piezas y de fragmentos musicales de obras mayores que tengan significado por sí mismas y respecto a la obra en general.
8. Reconocimiento de los elementos formales de una obra musical contextualizada.

Actitudes

1. Atención e interés en el descubrimiento de sonidos aislados, del entorno y en la invención de nuevos sonidos.
 2. Valoración de la lectura y escritura musical como medio para comunicarse mejor en actividades musicales y en danza y como medio para aprender de otros.
 3. Atención e interés para comprender el significado de las grafías y utilización creativa de los recursos plásticos para representar música y danza.
 4. Aplicación habitual de los conocimientos de lecto-escritura musical para acercarse a nuevas obras: audición e interpretación.
 5. Disfrute con la interpretación y la representación gráfica de las obras que improvisa, las que es capaz de ejecutar y aquellas cuyas estructuras básicas ha trabajado.
 6. Disfrute con la audición de obras musicales de diferentes géneros y estilos.
-

Uno de los contenidos más novedosos en el campo de la educación musical es el trabajo corporal como parte fundamental del desarrollo de aspectos de coordinación e independencia motora a través de la práctica musical, el desarrollo del control postural, el cuerpo en movimiento conjugando el tiempo y el espacio desde los conceptos de tempo y carácter y la comprensión de los elementos de la música a través de sencillas danzas (estructuras más complejas) del folclore universal.

Para Barbara Haselbach, la palabra danza significa «anhelo de vivir, o sea, un sentimiento humano, una necesidad de índole espiritual y emotiva que se expresa en la acción corporal»¹⁷, que el cuerpo a través del movimiento se manifiesta como un medio de expresión natural en el ser humano. Nuestro cuerpo tiene un ritmo interno fisiológico: la pulsación del corazón, la circulación sanguínea, los movimientos peristálticos; pero también tenemos un ritmo externo que marca la velocidad de reacción de acción.

¹⁷ Barbara Haselbach, «Didáctica de la danza», en *Música y danza para el niño* (Madrid: Instituto Alemán de Madrid, 1979): 65.

Contenido general N.º 6. El lenguaje corporal

Conceptos

1. Los sentidos como medio de percepción y relación.
 2. El movimiento expresivo: pantomima, expresión corporal y danza.
 3. Bases expresivas del movimiento:
 - a. Relajación y respiración.
 - b. Calidades del movimiento: pesado, ligero, fuerte, suave, lento, rápido.
 4. El espacio y el tiempo individual y de relación.
 - a. Orientación, dirección y trayectorias.
 - b. Ritmo, duración, velocidad, etc.
-

Procedimientos

1. Exploración sensorial de personas, objetos y materiales como medio de relación, expresión y comunicación.
 2. Práctica de las actividades básicas del movimiento: locomoción, gesto, elevación, rotación y posición.
 3. Experimentación de la respiración y la relajación.
 4. Improvisación sobre el espacio, el ritmo y los estados anímicos.
 5. Interpretación del movimiento adecuado al ritmo y al sentido musical.
 6. Elaboración y representación de escenas, personajes y situaciones con recursos mímicos.
 7. Utilización de recursos corporales expresivos para el juego dramático y musical.
 8. Utilización de un repertorio de danzas, ritmos y movimientos fijados e inventados.
 9. Diferenciación espacio-tiempo en la realización personal y de grupo del movimiento y la danza.
 10. Elaboración de coreografías.
 11. Exploración de recursos vocales (respiración, vocalización, entonación, articulación, etc.) como medio expresivo y dramático.
 12. Exploración, percepción y vivencia de las propias sensaciones internas.
 13. Experimentación del espacio y tiempo individual para la relación y el juego con los demás.
 14. Utilización de diferentes lenguajes: plástico, musical y dramático para la expresión de la percepción sensorial.
-

Actitudes

1. Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos.
 2. Valoración del propio cuerpo y conocimiento de sus posibilidades expresivas.
 3. Disposición para probar diferentes ritmos, movimientos y actitudes corporales, valorando las propias habilidades en este campo.
 4. Disposición para coordinar la propia acción con las del grupo con fines expresivos y estéticos.
 5. Valoración de las producciones artísticas en los que la música, el movimiento expresivo y la danza sean una de las manifestaciones más usuales.
 6. Sensibilidad y disfrute en la experiencia sensorial.
 7. Interés en la búsqueda de nuevas posibilidades de la voz como recurso expresivo y dramático.
-

Por último, el apartado de música y cultura, en el que se definen aquellos aspectos de las artes que tienen que ver con su historia y su evolución en el apartado conceptual. Dos son los contenidos

que nos llaman especialmente la atención: el referido a los medios de comunicación y el referido a la actividad artística como una forma de ocio.

Contenido general N.º 8. Artes y cultura

Conceptos

1. La obra artística en el ámbito sociocultural.
 - a. Las artes como elemento de expresión y comunicación.
 - b. Manifestaciones artísticas y obras representativas de nuestra cultura.
 - c. Diversidad de las artes y su interrelación.
 - d. Contextualización de la obra artística.
 1. La obra artística en la escuela y en el entorno.
 - a. Exposiciones y manifestaciones artísticas.
 - b. La práctica artística como ocio.
 1. La obra artística en los medios de comunicación.
 - a. Formas (según el soporte): radio, TV, vídeo, ordenador, etc.
 - b. Tipos de mensaje
-

Procedimientos

1. Búsqueda de información sobre distintas manifestaciones artísticas y elaboración de datos que contribuyan de forma eficaz a un mayor disfrute de estas.
 2. Planificación y organización de la asistencia a museos, exposiciones y acontecimientos dramáticos y musicales.
 3. Comentario y valoración de las manifestaciones artísticas a las que se ha asistido.
 4. Utilización de los medios tecnológicos para la elaboración de producciones artísticas.
 5. Realización de grabaciones del proceso de elaboración de las actividades artísticas llevadas a cabo en el aula y comentario de estas.
 6. Planificación y realización de fiestas, exposiciones, representaciones, conciertos, etc.
 7. Uso de los diferentes recursos artísticos y estéticos en situaciones cotidianas (vestido, organización del espacio personal, comunicación con otros).
-

Actitudes

1. Valoración del patrimonio artístico (exposiciones, fiestas, danzas, artesanía) de la comunidad y respeto por sus manifestaciones.
 2. Apertura a otras manifestaciones artísticas representativas de otros pueblos y grupos.
 3. Respeto por el espectáculo: conocimiento y observancia de las normas de comportamiento más usuales en espectáculos artísticos.
 4. Disfrute del ocio.
 5. Contribución al mantenimiento de un paisaje e interiores estéticos, con gustos progresivamente más personalizados y a manifestar sensibilidad en la elección de objetos personales.
 6. Sensibilidad e interés ante las nuevas manifestaciones artísticas.
 7. Valoración de los medios de comunicación como instrumento de conocimiento, disfrute y relación con los demás.
 8. Actuación coherente con su papel de actor o espectador, relacionándose sin dificultad con otros niños y adultos en las manifestaciones artísticas que ofrece la escuela, su pueblo o ciudad.
-

Criterios de evaluación generales

La evaluación, tal y como la plantea la LOGSE, ha de ser el punto de referencia a la hora de programar tanto los objetivos como los contenidos de trabajo, incluso para plantear una metodología de actuación en el aula. En este sentido la ley hace una diferenciación entre lo que se debe entender por evaluación procesal, continua, con lo que se debe entender con el concepto de promoción. Tanto es así que, a partir de esta nueva concepción, la evaluación ocurre en el tiempo y nunca se deberá circunscribir única y exclusivamente a una prueba de examen del tipo que sea. Por otra parte, la evaluación no sólo es un proceso final, sino que debe ser tenida en cuenta una evaluación inicial que permita al maestro hacer un diagnóstico tanto de cada alumno en particular como de cada grupo de alumnos en sus diferentes edades y niveles de aprendizaje. No se debe olvidar en este sentido la capacidad de aprendizaje de los alumnos, así como los niveles madurativos en los que se encuentran, sus características en todos sus aspectos. Así y sólo así se podrá apostar por un proceso de desarrollo integral.

Evaluar el proceso supone evaluar todos los elementos que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la programación, los procesos metodológicos, los propósitos del profesor, la implicación de todo el proceso en el proyecto general de área, de centro y de etapa. Hasta esta nueva concepción, la evaluación se traducía única y exclusivamente en una nota final producto de un examen puntual que realizaba el alumno. Hablar de metacognición, de aprender a aprender y de aprendizaje constructivo y significativo, como leíamos en párrafos anteriores, supone crear las estrategias de actuación didácticas adecuadas, concretas, abiertas y flexibles que permitan que el proceso sea una realidad día a día en el aula.

En la exposición de los criterios de evaluación, vemos que se encuentran reflejados todos los contenidos y objetivos de trabajo, que se han ido exponiendo a lo largo del capítulo. Hubiera sido más organizado encontrar para cada uno de los contenidos de trabajo sus objetivos y criterios de evaluación específicos. Los relacionamos en función de su propio texto.

Entre los criterios de evaluación a los que la Ley se refiere para la Educación Musical podemos destacar los siguientes:

- «5.- Identificar distintos aspectos de los parámetros del sonido (agudo-grave, largo-corto, fuerte-plano, timbre) de forma aislada y en interrelación.
- 6.- Identificar algunos elementos del lenguaje musical (timbre, ritmo, velocidad, dinámica, etc.) en la audición de obras musicales sencillas trabajadas habitualmente en el aula.
- 7.- Responder, en situaciones de improvisación, a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas, utilizando alguno de los recursos expresivos musicales (el movimiento y la danza, la voz, los instrumentos).

- 9.- Utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz, como instrumento para la improvisación y para el canto.
- 8.- Utilizar la notación musical para la lectura de esquemas rítmicos y melódicos sencillos trabajados habitualmente en el aula.
- 10.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo, los objetos, la luz y el sonido para representar personajes y situaciones dramáticas sencillas y para comunicar ideas, sentimientos y vivencias.
- 14.- Realizar individualmente o en grupo producciones artísticas sencillas y donde se integren los diferentes lenguajes artísticos y expresivos (corporal, plástico, icónico y musical).»¹⁸

A partir de este análisis, se pone de manifiesto que están presentes todos los bloques de contenidos, y queda evidenciado en cada uno de ellos que se puede secuenciar cada uno de ellos en objetivos más concretos. Si tomamos como ejemplo el contenido número 7: Responder, en situaciones de improvisación, a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas, utilizando alguno de los recursos expresivos musicales (el movimiento y la danza, la voz, los instrumentos), que hemos enmarcado dentro del campo del movimiento, voz e instrumentos, podemos hacer una secuencia atendiendo a la simple exposición de su enunciado.

Sin embargo, cuando leemos la explicación de cada uno de estos criterios parece que el trabajo debe ir más allá de lo que nos aporta su enunciado. Señalamos algunas palabras claves de su enunciado.

- Ajuste o precisión en las actividades de movimiento.
- Destreza en el manejo de los instrumentos.
- Precisión rítmica.
- Utilización de la voz. Cantar correctamente, tanto técnicamente (respiración, articulación, vocalización, tensión-relajación...) como musicalmente (afinación y fraseo), de forma espontánea, disfrutando de la propia actividad, éste es un objetivo fácilmente evaluable y al mismo tiempo el más sencillo de trabajar y conseguir, ya que en general al niño le gusta cantar tanto de forma individual como en grupo.
- Evaluación individual y grupal.

¹⁸ Cajas Rojas:

Ministerio de Educación y Ciencia, *Materiales para la reforma...*;

Ministerio de Educación y Ciencia, *Primaria (1er Ciclo)...*;

Ministerio de Educación y Ciencia, *Primaria (2º Ciclo)...*;

Andrea Giráldez Hayes y Carmen de las Peñas Gil. *Primaria (3º Ciclo)...*

II.4. Currículo oficial de música para los ciclos

Una vez expuesto el currículo oficial para toda la etapa, como acabamos de exponer en los apartados anteriores, se concretan para los ciclos dos campos de trabajo: el campo perceptivo y el campo expresivo. Para la exposición de esta secuencia se tuvieron en cuenta tanto el nivel madurativo y de aprendizaje de los alumnos, la priorización de los procedimientos y desarrollo de actitudes, así como una secuencia en la consecución del trabajo en cuanto a profundizar ciclo a ciclo en los diferentes objetivos y contenidos de trabajo.

Define la percepción como el proceso con el que, partiendo de la exploración (en nuestro caso sonora) y desde el análisis y observación del fenómeno artístico en sí mismo, el alumno sea capaz de interiorizar los conceptos que configuran el desarrollo del oído activo, el oído atento. En cuanto al campo expresivo, se busca partir de la expresión natural del niño para que, a través de la observación y manipulación sonora, pueda tener experiencias musicales gratificantes. Señalaba la LOGSE la importancia del desarrollo de capacidades de desarrollo colectivo fomentando la actitud crítica.

Llegado este punto, y teniendo en cuenta las dos leyes educativas, y desde un análisis general de estas, y desde un punto de vista general, quedan enunciados todos y cada uno de los bloques de trabajo, de los objetivos y contenidos específicos, de la metodología de trabajo. El siguiente paso, que queda en manos de los maestros, sería planificar de forma secuenciada el proceso de enseñanza-aprendizaje poniendo en línea objetivos-contenidos y criterios de evaluación. Faltaría definir el terreno competencial que por una parte debe presidir la filosofía de la etapa en su integridad y por otra debe estar presente curso a curso y día a día de forma constante en cualquier área.

III. PROPUESTA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN MUSICAL PARA LA ETAPA PRIMARIA

La intención de este trabajo es la de aportar de forma general un currículo que sirva como base de la acción educativa en la etapa de primaria para la educación musical, con todos los elementos que han quedado expuestos en las dos leyes que de forma somera y desde los aspectos generales hemos reseñado.

A partir de este esquema general, nuestra pretensión es dotar a los docentes de una estructura general y elemental que permita el desarrollo de la programación de aula tanto para un curso completo como para periodos más cortos y monográficos (unidades didácticas), integrado en el Proyecto Curricular del Centro. Nuestra propuesta es que la programación, documento planificado desde los aspectos metodológicos teóricos, presente un equilibrio entre su estructura y la realidad educativa a quién va dirigida, acercándose a la práctica real de aula (didáctica). Es por ello que debe mostrar coherencia y ofrecer la posibilidad de adecuarse de forma flexible a cualquier situación educativa, con posibilidad de ampliación y variación desde una continua revisión y evaluación del proceso educativo

en el que se enmarque. Por último, la secuencia debe apoyarse en criterios de selección de materiales adecuados y adaptados a la acción docente, que en este caso podemos afirmar que en nuestras enseñanzas son múltiples y variados.

Educación musical para la etapa de primaria

Competencia estética, artística. Debe presidir todo el trabajo del área en todos los ciclos, en todos los cursos, en todas las sesiones.

Que los alumnos muestren una actitud crítica y creativa frente a cualquier manifestación artística y cultural del entorno (musical en nuestro caso), conociendo, valorando y disfrutando como creador, intérprete y observador.

Principios generales/transversales de la educación para la etapa de primaria

- Partir del nivel de desarrollo del alumno.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Favorecer el aprendizaje autónomo «aprender a aprender».
- Estimular la actividad del alumno (tanto física como mental).
- Tratamiento lúdico de los contenidos.
- Favorecer la comunicación e interacción social.
- Enfoque Globalizador de la enseñanza.

Metodología (Todas las áreas)

- Enseñanza imitativa-Repetición simultánea-Eco-Pregunta /respuesta.
- Exploración sonora. Juego musical. Improvisación libre y estructurada.
- Creación e interpretación.
- Lecto/escritura musical. De lo no convencional (grafías) a formas elementales convencionales.

Evolución de capacidades generales a lo largo de la etapa

- Cognitivo: Pensamiento animista - Pensamiento intuitivo - Pre-operaciones - Pensamiento lógico-concreto - Pensamiento operacional concreto como transición al pensamiento abstracto.
- Desarrollo socio emocional: Egocéntrico - Conciencia de grupo - Autonomía, empatía y relaciones grupales. Identidad.
- Desarrollo psicomotor: Psicomotricidad gruesa - Psicomotricidad fina - Toma de consciencia y control del esquema corporal. Fuerza y tono. Lateralidad..

Objetivos (de conocimiento, de disposición, de acción)

<ul style="list-style-type: none"> • Comprender • Ilustrar, describir, deducir, predecir • Aplicar, transferir • Analizar, sintetizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recibir. (Motivación) • Responder. • Valorar. • Organizar. • Definirse. Desarrollar criterios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la acción. • Disposición, participación. • Coordinación/independencia. • Integración.
--	--	--

Contenidos

El lenguaje de la música

- Pulso-acento. Binario/ternario/combinaciones. Compases.
- Cualidades del sonido. Elementos de la música.
- Grafías no convencionales. Grafías convencionales.
- Figuras rítmicas elementales. Ritmo y lenguaje. Ritmo y movimiento.
- La melodía. Discurso musical libre y estructurado.
- Tempo-carácter.

La escucha	La expresión
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización sonora. El sonido-el silencio. • Confianza musical. • Atención. Concentración. • Discriminación/focalización. • Memoria musical. • Análisis - Síntesis. • Pensamiento musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo. • La voz. • Los instrumentos. • Cultura musical. Estéticas musicales.

Evaluación

Inicial	De proceso/continua	Final
---------	---------------------	-------

La evaluación es el mecanismo por el cual podremos establecer si se van cubriendo las etapas en la consecución de los objetivos. Partimos de una evaluación inicial de diagnóstico inicial, seguidamente atenderemos al proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta llegar a constatar que las conductas previstas se han cumplido. A la hora de evaluar, hay que tener en cuenta:

- El desarrollo competencial estético, artístico y musical.
- La metodología utilizada en la consecución de programática.
- Presencia de todos los objetivos y contenidos planteados en línea con las destrezas y capacidades desarrolladas y evaluables.
- El trabajo y participación de los alumnos en el proceso.
- La autoevaluación, proceso que nos define como elemento conductor en el desarrollo de todo el proceso.
- Evaluación final, como comienzo de nuevos aprendizajes.

A MODO DE CODA

No queremos terminar esta propuesta sin mencionar al doctor Hermann Regner, profesor en la Escuela Superior Mozarteum de Música y Artes Dramáticas en Salzburgo (departamento especial: «Instituto Orff»), quién enumeró en una conferencia presentada dentro de un curso celebrado en enero

de 1979, en el Instituto Alemán de Madrid, objetivos orientativos que han de mantenerse en estrecha abstracción y llenarse de vida a través de la experiencia pedagógica.¹⁹

1. El niño disfruta con el ritmo, la melodía y el sonido, con la propia voz, con el sonido del instrumento, y aprende a distinguir y elegir la música, a dedicarse conscientemente a ella.
2. El niño adquiere un polifacético repertorio de juegos, textos y canciones.
3. El niño aprende música del pasado y del presente, del propio ámbito cultural y del ajeno. Con ello practica formas de percepción propias de la música, aprende a dominar observaciones objetivas, reconoce las intenciones y funciones de la música y a comprobar el efecto que sobre él mismo ejerce.
4. El niño aprende a transportar cualidades y procesos musicales a sistema de signos y viceversa, convertir signos en música.
5. El niño aprende a improvisar espontáneamente música o a interpretar música según la escritura.

Estos cinco objetivos no pueden separarse unos de otros, ya que su efectividad dentro del proceso de aprendizaje de la música depende de su estrecha interrelación, aplicada siempre al triple contenido musical palabra-música-movimiento y desde el aprendizaje lúdico.

REFERENCIAS

Andrea Giráldez Hayes y Carmen de las Peñas Gil. *Primaria (3er Ciclo), Guía de Recursos Didácticos. Educación Artística* (Cajas Rojas). España: MEC, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, 1992.

Esteban Mateo, León y Ramón López Martín. *Historia de la enseñanza y la escuela*. Valencia, Tiran lo Blanch, 1994.

FOLLETOS DEL MAGISTERIO ESPAÑOL. *Educación general Básica, Nuevas orientaciones, Primera Etapa*. Madrid, El Magisterio Español, 1970. Acceso el 29 de noviembre de 2022. <https://redined.mecd.gob.es/xmloi/bitstream/handle/11162/78574/00820083009185.pdf?sequence=1&isAllowed=yb>

Gimeno Sacristán, José. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 2002.

¹⁹ Hermann Regner, «Objetivos Pedagógicos de la Educación Musical en sus Primeros Estadios». En *Música y danza para el niño* (Madrid: Instituto Alemán de Madrid, 1979): 34-38.

- Haselbach, Barbara: «Didáctica de la danza». En *Música y danza para el niño*. Madrid, Instituto Alemán de Madrid, 1979.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970). Acceso el 3 de diciembre de 2022. <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990). Acceso el 3 de diciembre de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Materiales para la reforma. Educación primaria. Primaria, Guía General* (Cajas Rojas). España: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, 1992.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Primaria (1er Ciclo), Guía de recursos didácticos. Educación Artística* (Cajas Rojas). España: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, 1992.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Primaria (2º Ciclo), Orientaciones Didácticas* (Cajas Rojas). España: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, 1992.
- Morales Fernández, Ángela: *La educación musical en primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación*. Madrid, 2008.
- ORDEN de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 1970). Acceso el 3 de diciembre de 2022. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-1335
- Oriol de Alarcón, Nicolás. «La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI». En *LEEME: Revista Electrónica de LEEME* n.º 16, noviembre de 2005. Acceso el 3 de diciembre de 2022. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9756>
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Acceso el 3 de diciembre de 2022 (BOE núm. 152 de 26 de junio de 1991). <https://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C00003-00033.pdf>
- Real Decreto 1333/1991, de 9 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE núm. 216 de 9 de septiembre de 1991). Acceso el 3 de diciembre de 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-22865>

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE núm. 220, de 13 de septiembre de 1991). Acceso el 3 de diciembre de 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-23241>

Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (BOE núm. 152, de 26 de junio de 1991). Acceso el 7 de diciembre de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1006>

Regner, Hermann: «Objetivos Pedagógicos de la Educación Musical en sus Primeros Estadios». En *Música y danza para el niño*. Madrid, Instituto Alemán De Madrid, 1979.

Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la Elaboración de Proyectos Curriculares para la Educación Primaria y se establecen Orientaciones para la Distribución de Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación para Cada uno de los Ciclos. (BOE núm. 72, de 24 de marzo de 1992). Acceso el 3 de diciembre de 2022. [https://www.boe.es/eli/es/res/1992/03/05/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/1992/03/05/(2))

Suárez Rodríguez, José Luis, et al. *Presente y futuro de la Reforma Educativa. Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación*. Madrid, APIS, 1973. ■



ENVÍO DE ARTÍCULOS

Normas para autores

- *Quodlibet* publica artículos de las áreas de las distintas disciplinas musicales, abarcando historia, pedagogía, análisis, fuentes, interpretación, organología, estética, iconografía y otros temas de interés para la profesión musical. Puntualmente se publicarán monográficos y se aceptarán reseñas sobre libros, ediciones musicales o congresos.
- *Quodlibet* tiene como objetivo promover la investigación y la difusión del conocimiento de las ciencias de la música. Está dirigida a profesionales y a toda persona interesada en el estudio y reflexión sobre la música en todos sus campos.
- Los trabajos presentados deberán ser originales e inéditos y no estar en proceso de evaluación para su publicación en ningún otro medio. Eventualmente se podrán incluir artículos ya publicados si son considerados de probado interés.
- Los artículos enviados cumplirán las indicaciones que se detallan a continuación.

Envío

- Se recibirán artículos a lo largo de todo el curso para su publicación en cualquiera de los números publicados en el año posterior a su recepción.
- Los originales se enviarán a la dirección de correo electrónico de la revista: quodlibet@uah.es. Se responderá confirmando la recepción.

Presentación y condiciones

- Los trabajos deben estar escritos en castellano o en inglés. Podrán aceptarse artículos en otros idiomas con la aprobación del Consejo Editorial.
- Los permisos para publicar cualquier documentación deberán haber sido previamente solicitados y concedidos a los autores, que asumirán las responsabilidades civiles que puedan derivarse en caso de utilización indebida de la documentación publicada.
- Los artículos serán presentados utilizando los programas informáticos de edición de textos más habituales (word y similares). Deben cumplir con los requisitos de edición indicados en las normas y plantilla de la revista.
- Dado que los trabajos serán evaluados anónimamente, no deben contener ningún dato que permita identificar al autor o autores del mismo.
- En un archivo independiente se incluirán el título del trabajo, nombre del autor o autores, dirección postal particular, correo electrónico, número de teléfono, datos académicos (titulación y centro donde se obtuvo), afiliación/situación profesional y un breve currículo en torno a 80 palabras. Si es el caso, deberá indicarse si el trabajo ha sido presentado a algún congreso o si recibió alguna subvención o beca.

Edición

Hay una plantilla a disposición de los autores en el siguiente enlace:

https://universidaddealcala-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/quodlibet_uah_es/EbZQmjcmFVBnUTXi9PZtTQBE4zo0NGeNL6-C8q0IDA0IQ?e=xhFLYs

También se puede solicitar en el correo electrónico: quodlibet@uah.es.

Los artículos incluirán:

- Título en castellano y en inglés, Resumen en castellano de un máximo de 300 palabras, así como

de cinco a diez palabras clave, lo mismo en inglés, Abstract y Keywords.

- Cuerpo del artículo. No superará las treinta páginas, en formato DIN-A4, con letra Times New Roman, tamaño 14 para el título del trabajo, tamaño 12 para el cuerpo del texto, 11 para las citas y 9 para las notas a pie de página, interlineado de espacio y medio, sin espaciado anterior ni posterior, sangría en primera línea 1,25 cm y márgenes globales de 2,5 cm. Excepcionalmente podrán aceptarse artículos de una mayor extensión.

- Pueden añadirse hasta diez páginas si fuera necesario incluir ilustraciones, ejemplos musicales, gráficos o cualquier otro tipo de apéndices.

- Se aceptarán reseñas de libros, noticias o resúmenes de tesis. No excederán las 1000 palabras, con el mismo formato que los artículos.

- Las palabras **RESUMEN** y **ABSTRACT** irán en versalitas y negrita. **Palabras clave** y **Keywords** en negrita. Para las divisiones internas del trabajo (introducción, conclusiones, secciones intermedias, etc.) se utilizará el siguiente formato (separadas por una línea del texto anterior y del posterior):

I. TÍTULO DEL CAPÍTULO EN VERSALITAS Y NEGRITA
[Justificado a la izda.]

I.1. Título del subcapítulo en negrita

[Sangría 1,25 a la izquierda]

I.1.1. *Título del apartado en cursiva*

[Sangría 1,25 a la izquierda]

I.1.1.1. Título del subapartado en redonda

[Sangría 1,25 a la izquierda]

- Las comillas deberán ser latinas («...»). Si hubiera comillas dentro de comillas se usarán las inglesas («“...”»).

- El número de referencia de las notas a pie de página deberá ir siempre antes del signo de puntuación en el cuerpo del texto. En caso de haber comillas, se incluirá la referencia de la siguiente manera: comillas-número de la nota-signo de puntuación (»¹).

- Los signos de puntuación y los números sobrevolados para las notas irán siempre en redonda.

- Evitar el tabulador y utilizar la herramienta «sangría», para facilitar la maquetación.

- Los guiones de inciso deberán ser largos (–) y no cortos (-).

- Las citas textuales que no ocupen más de cuatro líneas irán entrecorridas en el texto en fuente normal. Si son mayores, se escribirán en párrafo aparte, con sangría 1,25 para todo el texto, sin comillas, en espacio y tipo inferior de letra (interlineado sencillo, tamaño 11). Las referencias deben incluirse en nota al pie según las normas que se especifican más abajo en el punto correspondiente.

- La omisión de pasajes en las citas se marcarán por medio de corchetes: xxxxxxx [...] xxxxx.

- Si las citas originales no estuvieran en castellano, deberá constar la traducción en el cuerpo del trabajo y el texto original en nota al pie, en letra cursiva.

- Las palabras en lenguas diferentes a la del texto irán en cursiva.

- Las tablas irán numeradas correlativamente, con el título situado encima y en redonda y tamaño 11 (Tabla 1. Xxxx).

- Las imágenes, figuras y ejemplos musicales irán igualmente numerados con los pies correspondientes, en redonda y tamaño 11 (Imagen 1.Xxxx; Fig. 1.Xxxx). Se entregarán de forma independiente, en formato .tif, con resolución mínimo 300 dpi y un tamaño orientativo de entre siete y doce centímetros, debidamente numerados y nombrados y se indicará en el texto el lugar de su ubicación. Se podrán enviar imágenes en color así como en blanco y negro.

Referencias bibliográficas

- Los títulos de artículos y capítulos en obras colectivas se escribirán entre comillas latinas, o inglesas si el artículo está en inglés.

- Las expresiones *cf.*, *op. cit.*, *loc. cit.*, *ibid.*, *idem*, *vid.*, *passim*, *olim*, *sic*, *supra*, *infra*, *apud* y otras similares irán siempre en cursiva.

- Las referencias bibliográficas se consignarán en notas al pie. Cuando una fuente se cite

repetidamente, desde la segunda cita solo se hará constar el primer apellido y la inicial del nombre del autor, las primeras palabras del título del trabajo seguidas de puntos suspensivos y, en su caso, la página correspondiente.

- Las referencias bibliográficas se consignarán al final del trabajo por orden alfabético. No aparecerán referencias que no hayan sido citadas o mencionadas en el texto.
- Las referencias se ajustarán al sistema Chicago cita-nota. Se puede consultar en los siguientes enlaces: https://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html y https://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide/citation-guide-1.html. Adaptadas al español: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/otraspub/otraspub07.pdf>.

Figuran ejemplos en la plantilla.

Proceso de dictamen

- El Consejo Editorial realizará una primera selección de los artículos recibidos, valorando el interés de las propuestas y su adecuación a la línea editorial de la revista. Si ha lugar, contestará sobre la aceptación del artículo para su publicación en un plazo de hasta cuatro meses.
- Los originales serán sometidos a un proceso de evaluación anónimo por pares a cargo de

especialistas externos a la Dirección y al Consejo Editorial de la revista.

- Finalizado el proceso anterior, se contemplan tres opciones: aceptar la publicación del artículo, aceptar la publicación con modificaciones, menores o substanciales, o desaconsejar su publicación. En el segundo caso, se notificarán a los autores las indicaciones para que realicen los cambios necesarios, quedando supeditada su aceptación definitiva a la inclusión de dichos cambios. En caso de rechazo, se comunicarán a los autores los motivos que lo justifican.
- El tiempo máximo de este proceso, desde la confirmación de la recepción del artículo hasta su aceptación o rechazo, será de cuatro meses (considerando el mes de agosto y las festividades de semana santa y Navidad como no hábiles).

Corrección de pruebas

- La corrección de galeradas (primeras pruebas) correrá a cargo de los autores, que las devolverán en el plazo exigido. No se aceptarán variaciones significativas ni adiciones que conlleven el aumento sustancial de espacio en relación al texto original.

La corrección de las segundas pruebas se confiará al Consejo Editorial. ■



Aula de Música. Universidad de Alcalá
Colegio Basílios. C/ Colegios, 10
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Telfs. 91.885.2427/2494 – 629 22 63 66
E-mail: quodlibet@uah.es
Facebook: <https://www.facebook.com/revistaquodlibet>
Página web: <https://www.revistaquodlibet.net>