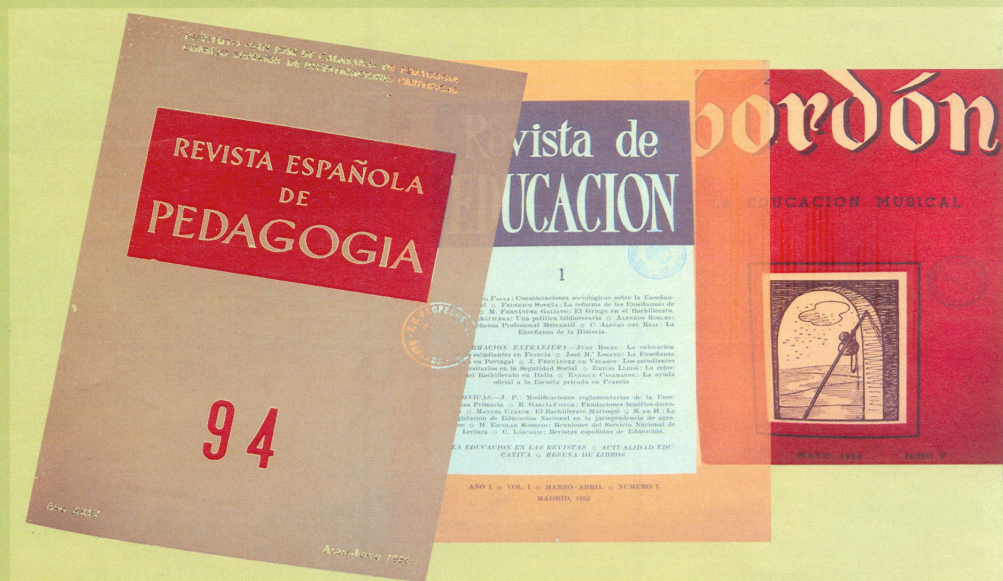


UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA DURANTE LA ETAPA
FRANQUISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE TRES REVISTAS
DE IMPACTO DE LA ÉPOCA



TESIS DOCTORAL

AUTORA: EVA MARGARITA GALLARDO CAMACHO

2012





FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA DURANTE LA
ETAPA FRANQUISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE TRES
REVISTAS DE IMPACTO DE LA ÉPOCA

TESIS DOCTORAL

AUTORA: EVA MARGARITA GALLARDO CAMACHO

DIRECTOR: DANIEL MATEOS MORENO

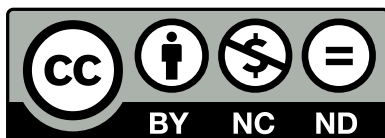
2012



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Eva Margarita Gallardo Camacho

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dr. Daniel Mateos Moreno, Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Málaga,

En calidad de director del trabajo presentado por Dña. Eva Margarita Gallardo Camacho, titulado *La educación musical en España durante la etapa franquista desde la perspectiva de tres revistas de impacto de la época*,

INFORMA QUE:

Dicho trabajo reúne los requisitos necesarios para ser considerado como tesis doctoral y defendido ante un tribunal al efecto de obtener el grado de Doctor.

Málaga, 12 de Septiembre de 2012

Fdo. Daniel Mateos Moreno

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se ha podido llevar a cabo gracias a la ayuda incondicional de muchos amigos y amigas que me dieron ánimos para concluir mi trabajo de investigación.

Agradezco al profesor titular Dr. Daniel Mateos Moreno la dirección de esta tesis, que sin su estimable ayuda no hubiera culminado.

A mis padres y hermano que me acompañaron en esta aventura y me animaron, con sus consejos, a seguir la dura senda de esta investigación.

La primera victoria de la música dentro de la escuela ha de ser la de hacerse querer por los niños (p. 34).

El educador, en la escuela, debe servirse de la música como de una fuerza natural que aumente y complete la vida de los niños (p. 39).

Juan Llongueras (1942). *El ritmo en la educación y formación general en la infancia*. Barcelona: Editorial Labor, SA.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1. AMBIENTE EDUCATIVO DE LA MÚSICA ESCOLAR DURANTE LA ETAPA FRANQUISTA (1936-1975)	017
1.1. La Educación Primaria	023
1.2. El profesorado	026
1.2.1. Planes de estudios	027
1.2.2. Centros de formación	031
1.2.3. Los maestros en la época franquista	032
1.2.4. La formación musical de los maestros durante el régimen	039
1.3. Contenido de los programas oficiales en la Música para los niños	042
1.3.1. Contenido de los programas oficiales para los niños	043
1.3.1.1. Para los niños de seis a ocho años	043
1.3.1.2. Para los niños de nueve a once años	043
1.3.1.3. Para los niños de doce a catorce años	044
1.3.2. Contenido de los programas oficiales para las niñas	045
1.4. El Frente de Juventudes y la Sección Femenina	046
1.4.1. El Frente de Juventudes	047
1.4.2. La Sección Femenina de FET y de las JONS	060
1.4.2.1. El Departamento de Música de la Regiduría de Cultura	063
1.5. Revistas pedagógicas vigentes en la época franquista	074
1.5.1. Relación y justificación de las revistas seleccionadas	078
2. BORDÓN, REVISTA DE EDUCACIÓN Y REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: ARTÍCULOS MUSICALES	082
2.1. <i>Bordón</i>	082
2.1.1. Artículos musicales de <i>Bordón</i>	089
2.2. <i>Revista de Educación</i>	102
2.2.1. Artículos musicales de la <i>Revista de Educación</i>	110
2.3. <i>Revista Española de Pedagogía</i>	133
2.3.1. Artículos musicales de la <i>Revista Española de Pedagogía</i>	138
2.4. Biografía y producción científica de los articulistas	140
2.4.1. Arcadio de Larrea Palacín	141

2.4.2. Federico Sopeña Ibáñez	142
2.4.3. Manuel Borguño Plá	146
2.4.4. Antonio Gessa Loaysa	147
2.4.5. Bonifacio Gil García	148
2.4.6. Juan Molinari Galcerán	148
2.4.7. Jerónimo de Moragas y Gallissà	151
2.4.8. José Plata Gutiérrez	151
2.4.9. José Apolo de las Casas Rodríguez	152
2.4.10. Montserrat Albet i Vila	153
2.4.11. Ernesto Epstein	153
2.4.12. Andrés Pardo Tovar	154
2.4.13. Gustavo Bueno Martínez	155
2.4.14. Dionisio del Río Sadornil	156
3. CORRIENTES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL	157
3.1. Método Zoltán Kodály	158
3.2. Método Carl Orff	165
3.3. Método Émile Jaques-Dalcroze	174
3.4. Método Edgar Willems	179
3.5. Método Jos Wuytack	186
3.6. Método Justine Ward	189
3.7. Método Shinichi Suzuki	191
3.8. Método María Montessori	193
3.9. Método Maurice Martenot	201
3.10. Otros métodos desarrollados por autores españoles	209
3.10.1. Método Manuel Borguño	209
3.10.2. Método Juan Molinari	216

PARTE II: MARCO APLICADO

1. GENERALIDADES METODOLÓGICAS	219
1.1. Metodología cuantitativa-cualitativa	219
1.2. La investigación cualitativa	221
1.2.1. Principios llevados a cabo en nuestra investigación cualitativa	224
1.2.1.1. Condiciones generales del método cualitativo	224
1.2.1.2. Análisis de datos	227
1.2.1.3. El proceso del análisis cualitativo	227

1.2.1.4. La reducción de datos	227
1.2.1.4.1. La selección de elementos o unidades	227
1.2.1.4.2. La identificación y la clasificación de los elementos: La codificación y la categorización	228
1.2.1.4.3. El agrupamiento	231
1.2.1.5. La disposición de los datos	231
1.2.1.6. La interpretación de los resultados y la verificación de las conclusiones	231
2. LOS NIVELES DE INVESTIGACIÓN Y LOS OBJETIVOS	233
2.1. Los niveles de investigación	233
2.2. Objetivos de la investigación	236
3. RESULTADOS	239
3.1. Codificación y categorización de los tres ejes	239
3.1.1. Primer eje: Ámbitos de la Formación Musical	239
3.1.1.1. <i>Bordón</i>	239
3.1.1.1.1. Codificación en <i>Bordón</i>	239
3.1.1.1.2. Categorización en <i>Bordón</i>	260
3.1.1.2. <i>Revista de Educación</i>	265
3.1.1.2.1. Codificación en la <i>Revista de Educación</i>	265
3.1.1.2.2. Categorización en la <i>Revista de Educación</i>	287
3.1.1.3. <i>Revista Española de Pedagogía</i>	294
3.1.1.3.1. Codificación en la <i>R. Española de Pedagogía</i>	294
3.1.1.3.2. Categorización en la <i>R. Española de Pedagogía</i>	298
3.1.2. Segundo eje: Instrumentos Musicales	301
3.1.2.1. <i>Bordón</i>	301
3.1.2.1.1. Codificación en <i>Bordón</i>	301
3.1.2.1.2. Categorización en <i>Bordón</i>	305
3.1.2.2. <i>Revista de Educación</i>	306
3.1.2.2.1. Codificación en la <i>Revista de Educación</i>	306
3.1.2.2.2. Categorización en la <i>Revista de Educación</i>	310
3.1.2.3. <i>Revista Española de Pedagogía</i>	311
3.1.2.3.1. Codificación en la <i>R. Española de Pedagogía</i>	312
3.1.2.3.2. Categorización en la <i>R. Española de Pedagogía</i>	312
3.1.3. Tercer eje: Agentes Educativos	314

3.1.3.1. <i>Bordón</i>	314
3.1.3.1.1. Codificación en <i>Bordón</i>	314
3.1.3.1.2. Categorización en <i>Bordón</i>	326
3.1.3.2. <i>Revista de Educación</i>	328
3.1.3.2.1. Codificación en la <i>Revista de Educación</i>	328
3.1.3.2.2. Categorización en la <i>Revista de Educación</i>	346
3.1.3.3. <i>Revista Española de Pedagogía</i>	348
3.1.3.3.1. Codificación en la <i>R. Española de Pedagogía</i>	349
3.1.3.3.2. Categorización en la <i>R. Española de Pedagogía</i>	351
3.2. Definiciones de las categorías y subcategorías de los tres ejes	352
3.2.1. Primer eje: Ámbitos de la Formación Musical	353
3.2.2. Segundo eje: Instrumentos Musicales	356
3.2.3. Tercer eje: Agentes Educativos	357
3.3. Los métodos musicales citados en las tres revistas	358
3.3.1. Codificación en <i>Bordón</i>	358
3.3.2. Codificación en la <i>Revista de Educación</i>	361
3.3.3. Codificación en la <i>Revista Española de Pedagogía</i>	364
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	366
4.1. <i>Bordón</i>	368
4.1.1. Primer eje de <i>Bordón</i> : Ámbitos de la Formación Musical	368
4.1.1.1. Resultados globales	368
4.1.1.2. Categoría Formación Vocal	370
4.1.1.2.1. Subcategorías Formación Vocal	371
4.1.1.3. Categoría Formación Auditiva	371
4.1.1.3.1. Subcategorías Formación Auditiva	372
4.1.1.4. Categoría Formación Rítmica y Danza	373
4.1.1.4.1. Subcategorías Formación Rítmica y Danza	373
4.1.1.5. Categoría Formación Instrumental	374
4.1.1.5.1. Subcategorías Formación Instrumental	375
4.1.1.6. Categoría Lenguaje Musical	375
4.1.1.6.1. Subcategorías Lenguaje Musical	376
4.1.2. Segundo eje de <i>Bordón</i> : Instrumentos Musicales	377
4.1.2.1. Resultados globales	377
4.1.2.2. Categoría Instrumentos de Percusión	379

4.1.2.2.1. Subcategorías Instrumentos de Percusión	379
4.1.2.3. Categoría Instrumentos de Viento	380
4.1.2.3.1. Subcategorías Instrumentos de Viento	380
4.1.2.4. Categoría Instrumentos de Teclado	381
4.1.2.4.1. Subcategorías Instrumentos de Teclado	381
4.1.2.5. Categoría Instrumentos de Cuerda	382
4.1.2.5.1. Subcategorías Instrumentos de Cuerda	382
4.1.3. Tercer eje de <i>Bordón</i> : Agentes Educativos	383
4.1.3.1. Resultados globales	383
4.1.3.2. Categoría Centros de Enseñanza	384
4.1.3.2.1. Subcategorías Centros de Enseñanza	385
4.1.3.3. Categoría Profesorado	386
4.1.3.3.1. Subcategorías Profesorado	387
4.1.3.4. Categoría Estudiantes	387
4.2. <i>Revista de Educación</i>	388
4.2.1. Primer eje de la <i>Revista de Educación</i> : Ámbitos de la Formación Musical	388
4.2.1.1. Resultados globales	388
4.2.1.2. Categoría Formación Vocal	390
4.2.1.2.1. Subcategorías Formación Vocal	391
4.2.1.3. Categoría Formación Auditiva	392
4.2.1.3.1. Subcategorías Formación Auditiva	393
4.2.1.4. Categoría Formación Rítmica y Danza	393
4.2.1.4.1. Subcategorías Formación Rítmica y Danza	394
4.2.1.5. Categoría Formación Instrumental	394
4.2.1.5.1. Subcategorías Formación Instrumental	395
4.2.1.6. Categoría Lenguaje Musical	396
4.2.1.6.1. Subcategorías Lenguaje Musical	396
4.2.2. Segundo eje de la <i>Revista de Educación</i> : Instrumentos Musicales	397
4.2.2.1. Resultados globales	397
4.2.2.2. Categoría Instrumentos de Percusión	399
4.2.2.2.1. Subcategorías Instrumentos de Percusión	400
4.2.2.3. Categoría Instrumentos de Viento	400
4.2.2.3.1. Subcategorías Instrumentos de Viento	401

4.2.2.4. Categoría Instrumentos de Teclado	401
4.2.2.4.1. Subcategorías Instrumentos de Teclado	402
4.2.2.5. Categoría Instrumentos de Cuerda	402
4.2.2.5.1. Subcategorías Instrumentos de Cuerda	403
4.2.3. Tercer eje de la <i>Revista de Educación: Agentes Educativos</i>	404
4.2.3.1. Resultados globales	404
4.2.3.2. Categoría Centros de Enseñanza	405
4.2.3.2.1. Subcategorías Centros de Enseñanza	406
4.2.3.3. Categoría Profesorado	406
4.2.3.3.1. Subcategorías Profesorado	407
4.2.3.4. Categoría Estudiantes	408
4.3. <i>Revista Española de Pedagogía</i>	408
4.3.1. Primer eje de la <i>Revista Española de Pedagogía: Ámbitos de la Formación Musical</i>	409
4.3.1.1. Resultados globales	409
4.3.1.2. Categoría Formación Vocal	410
4.3.1.2.1. Subcategorías Formación Vocal	410
4.3.1.3. Categoría Formación Auditiva	411
4.3.1.3.1. Subcategorías Formación Auditiva	411
4.3.1.4. Categoría Formación Rítmica y Danza	412
4.3.1.4.1. Subcategorías Formación Rítmica y Danza	412
4.3.1.5. Categoría Formación Instrumental	413
4.3.1.5.1. Subcategorías Formación Instrumental	413
4.3.1.6. Categoría Lenguaje Musical	414
4.3.1.6.1. Subcategorías Lenguaje Musical	414
4.3.2. Segundo eje de la <i>Revista Española de Pedagogía: Instrumentos Musicales</i>	415
4.3.2.1. Resultados globales	415
4.3.2.2. Categoría Instrumentos de Percusión	416
4.3.2.2.1. Subcategorías Instrumentos de Percusión	416
4.3.2.3. Categoría Instrumentos de Viento	416
4.3.2.3.1. Subcategorías Instrumentos de Viento	417
4.3.2.4. Categoría Instrumentos de Teclado	417
4.3.2.4.1. Subcategorías Instrumentos de Teclado	417

4.3.2.5. Categoría Instrumentos de Cuerda	418
4.3.2.5.1. Subcategorías Instrumentos de Cuerda	418
4.3.3. Tercer eje de la <i>Revista Española de Pedagogía</i> : Agentes Educativos	419
4.3.3.1. Resultados globales	419
4.3.3.2. Categoría Centros de Enseñanza	420
4.3.3.2.1. Subcategorías Centros de Enseñanza	420
4.3.3.3. Categoría Profesorado	420
4.3.3.3.1. Subcategorías Profesorado	421
4.3.3.4. Categoría Estudiantes	421
4.4. Análisis conjunto por ejes de las tres revistas	422
4.4.1. Resultados globales en los tres ejes	422
4.4.2. Primer eje: Ámbitos de la Formación Musical	423
4.4.2.1. Subcategorías Formación Vocal	425
4.4.2.2. Subcategorías Formación Auditiva	426
4.4.2.3. Subcategorías Formación Rítmica y Danza	427
4.4.2.4. Subcategorías Formación Instrumental	428
4.4.2.5. Subcategorías Lenguaje Musical	429
4.4.3. Segundo eje: Instrumentos Musicales	431
4.4.3.1. Subcategorías Instrumentos de Viento	432
4.4.3.2. Subcategorías Instrumentos de Cuerda	433
4.4.4. Tercer eje: Agentes Educativos	433
4.4.4.1. Subcategorías Centros de Enseñanza	434
4.4.4.2. Subcategorías Profesorado	435
4.5. Los métodos musicales citados por los articulistas	436
4.6. Envejecimiento bibliográfico de los artículos	438

PARTE III: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN	441
1.1. Ejes de <i>Bordón</i>	442
1.1.1. Primer eje de <i>Bordón</i> : Ámbitos de la Formación Musical	442
1.1.2. Segundo eje de <i>Bordón</i> : Instrumentos Musicales	449
1.1.3. Tercer eje de <i>Bordón</i> : Agentes Educativos	452
1.2. Ejes de la <i>Revista de Educación</i>	455
1.2.1. Primer eje de la <i>Revista de Educación</i> : Ámbitos de la Formación	

Musical	455
1.2.2. Segundo eje de la <i>Revista de Educación</i> : Instrumentos Musicales	461
1.2.3. Tercer eje de la <i>Revista de Educación</i> : Agentes Educativos	464
1.3. Ejes de la <i>Revista Española de Pedagogía</i>	466
1.3.1. Primer eje de la <i>Revista Española de Pedagogía</i> : Ámbitos de la Formación Musical	466
1.3.2. Segundo eje de la <i>Revista Española de Pedagogía</i> : Instrumentos Musicales	469
1.3.3. Tercer eje de la <i>Revista Española de Pedagogía</i> : Agentes Educativos	469
1.4. Visión conjunta de los ejes en las tres revistas	470
1.4.1. Primer eje de <i>Bordón</i> , de la <i>Revista de Educación</i> y de la <i>Revista Española de Pedagogía</i> : Ámbitos de la Formación Musical	473
1.4.2. Segundo eje de <i>Bordón</i> , de la <i>Revista de Educación</i> y de la <i>Revista Española de Pedagogía</i> : Instrumentos Musicales	478
1.4.3. Tercer eje de <i>Bordón</i> , de la <i>Revista de Educación</i> y de la <i>Revista Española de Pedagogía</i> : Agentes Educativos	480
1.5. Las metodologías musicales citadas por los articulistas	481
1.6. Envejecimiento bibliográfico de los artículos	487
2. CONCLUSIONES	488
PARTE IV: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	497

INTRODUCCIÓN

Este trabajo ha nacido de la inquietud por conocer cómo se encontraba la educación musical en España desde la perspectiva de tres revistas, que fueron publicadas en la época franquista: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*. Hemos seleccionado estas revistas por una serie de motivos; uno de ellos es que estas publicaciones periódicas dependieron de instituciones de gran relevancia: *Bordón* estuvo subvencionada por el Instituto “San José de Calasanz” y por la Sociedad Española de Pedagogía, enclavado en el CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); la *Revista de Educación*, por el Ministerio de Educación Nacional; y la *Revista Española de Pedagogía*, por el CSIC.

La información documental que hemos utilizado para poder llevar a cabo este trabajo de investigación procede de la Universidad de Málaga, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, Biblioteca Nacional de España (Madrid) y Biblioteca de la Residencia de Estudiantes del CSIC (Madrid, El Pinar).

Nuestro trabajo consta de cuatro partes claramente diferenciadas: Marco Teórico, Marco Aplicado, Discusión y Conclusiones y Referencias Bibliográficas.

En el Marco Teórico (Parte I) desarrollaremos varios capítulos. En el primero, titulado *Ambiente educativo de la música escolar durante la etapa franquista*, se conocerá la formación necesaria para ejercer la profesión de maestro, la evolución de los diferentes planes de estudios y la formación musical que alcanzaban los futuros maestros en las Escuelas de Magisterio. Por otro lado, también se hará hincapié en el contenido de los programas oficiales de Música para los niños y para las niñas, que estaban controlados por el Movimiento: el Frente de Juventudes y la Sección Femenina. A continuación se comentarán las revistas pedagógicas más importantes vigentes en la época franquista y explicaremos el porqué hemos seleccionado estas tres publicaciones, y no otras, para la realización de nuestro trabajo. En el segundo capítulo, titulado *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*:

artículos musicales, se comentarán los inicios y características de las tres revistas hasta la época franquista. Además, se expondrán un breve resumen de los 33 artículos musicales, encontrados en las tres revistas y las biografías de los articulistas. En el tercer capítulo, titulado *Corrientes pedagógicas en la Educación Musical*, explicaremos las metodologías musicales más importantes que estuvieron vigentes durante la época franquista (Z. Kodály, C. Orff, É. Jaques-Dalcroze, E. Willems, J. Wuytack, J. Ward, S. Suzuki, M. Montessori, M. Martenot, M. Borguñó y J. Molinari).

El Marco Aplicado (Parte II) vendrá determinado por cuatro capítulos. En el primero, *Generalidades metodológicas*, llevaremos a cabo el desarrollo de la metodología utilizada para este trabajo de investigación: la metodología cualitativa. Con cada artículo musical hemos llevado a cabo la reducción de datos, la selección de elementos o unidades, la identificación y clasificación de los elementos (codificación y categorización), el agrupamiento, la disposición y la interpretación de los resultados y la verificación de las conclusiones. En el segundo capítulo, *Los niveles de investigación y los objetivos*, expondremos los tres niveles de aproximación al objeto de estudio: ejes, categorías y subcategorías; también aparecen los *objetivos de la investigación*. El *Objetivo General* que se pretende alcanzar consiste en analizar el ambiente musical a través de artículos publicados en *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*, que tuvieron difusión durante la etapa franquista (1936-1975). Este *Objetivo General* se ha subdividido en dieciséis *Objetivos específicos*, que hacen referencia a las revistas, a los ejes, a las categorías, a las subcategorías, a los articulistas y a las metodologías musicales. En el tercer capítulo, *Resultados*, presentamos las codificaciones detalladas por revistas, por autores y por artículos, con la particularidad de que hemos incluido las páginas, los párrafos y las columnas, dependiendo de las revistas examinadas. En el capítulo cuarto, denominado *Análisis de resultados*, describiremos los resultados con sus frecuencias y porcentajes correspondientes, en cada una de las tres revistas; para una

interpretación correcta de los resultados, hemos utilizado tablas y figuras con sus correspondientes histogramas y diagramas de sectores circulares.

En la Discusión y Conclusiones (Parte III) hemos buscado interpretaciones y explicaciones a los resultados obtenidos, tanto en los ejes, en las categorías y en las subcategorías, como en los métodos musicales citados por los articulistas. En las Conclusiones hemos incluido los resultados más sobresalientes y significativos en función de los porcentajes y una serie de propuestas para que se desarrollen futuras investigaciones en el ámbito musical.

Las Referencias Bibliográficas (Parte IV) se componen de las fuentes manejadas para poder construir esta investigación. Conviene matizar que el marco que nos ha servido de base ha sido la norma APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 2010). Hemos intentado ser rigurosos a la hora de exponerlas en el texto y en las referencias.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

**1. AMBIENTE EDUCATIVO DE LA MÚSICA ESCOLAR
DURANTE LA ETAPA FRANQUISTA (1936-1975)**

**2. *BORDÓN, REVISTA DE EDUCACIÓN Y REVISTA
ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA*: ARTÍCULOS MUSICALES**

**3. CORRIENTES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN
MUSICAL**

1. AMBIENTE EDUCATIVO DE LA MÚSICA ESCOLAR DURANTE LA ETAPA FRANQUISTA (1936-1975)

Antes de iniciar nuestra exposición sobre el ambiente educativo de la música escolar durante la etapa franquista, creemos conveniente, en aras de una adecuada contextualización, exponer las diferentes imágenes que adoptó Francisco Franco, según Fusi (1995, en Herrero, 2007), a lo largo de su mandato:

- «Centinela de Occidente», 1936, porque fue el primero que venció a las doctrinas comunistas y salvaguardó la seguridad espiritual de la Religión.
- «Timonel Seguro», década de los años cincuenta, porque había sido un estadista prudente y firme que había logrado para España 25 años de Paz.
- «Anciano Amable y Bondadoso», últimos años de su mandato, porque con dureza y energía y con maneras suaves y afables seguía velando por la tranquilidad de su pueblo sin rendirse ante la fatiga y edad.
- Igualmente, el primer número de la *Revista Española de Pedagogía* (1943), año I de enero-marzo, incluyó una fotografía de Franco en cuyo pie se resalta su figura como el más grande «Impulsor de la investigación nacional», porque el Ministerio de Educación Nacional tuvo que empezar desde cero al dismantelar y despremiar gran parte de la base científica anterior desarrollada por la República.

Estas cuatro imágenes pudieron perdurar a lo largo de 39 años con la ayuda de la Iglesia, ya que según Jiménez (1980, en Herrero, 2007): a) estaba predestinado a regir los destinos de España por la Divina Providencia; b) había sido ungido por Dios, convirtiéndose en el interlocutor apropiado entre Dios y los hombres, y en portaestandarte de la Religión.

Este pequeño resumen de las distintas imágenes que adoptó Francisco Franco, puede anticipar la importancia de las estructuras del Movimiento y de la Iglesia, desde la derrota republicana hasta los primeros años de la década de los años setenta del siglo pasado.

Negrín (2006), en un capítulo dedicado al Nacional-Catolicismo franquista, sostiene que la victoria de las fuerzas opuestas a la República conduciría al país a un oscurantismo medieval y al monopolio educativo de la Iglesia católica; como consecuencia de esta tendencia se vuelve a la escuela tradicional basada en el autoritarismo y en la jerarquía docente, donde los alumnos se convierten en seres pasivos cuyas obligaciones son la obediencia, el patriotismo hacia las consignas franquistas y el sometimiento a la religión.

Según Capitán (2000), la Orden de 19 de agosto de 1936, apareció un programa ideológico reglamentando cómo debería ser la educación nacional. Se llegó a proponer que la Escuela Primaria debía convertirse en la piedra fundamental del Estado, tanto en la formación cultural del niño como en la *españolización* de las juventudes. Como dato importante, el Artículo 2 de la presente Orden resalta el sentido político-patriótico de la enseñanza, señalando que los alcaldes deberán velar para que la enseñanza responda a las nuevas conveniencias nacionales y para que los juegos infantiles, de carácter obligatorio, tiendan a la exaltación de un patriotismo sano y entusiasta de la «Nueva España». Durante el primer período de guerra hubo artículos, folletos y propaganda de la Nueva Escuela Española, saneamiento de maestros y censura de libros con carácter socialista y comunista; es decir, se quiso aniquilar el modelo republicano de la «Escuela Única» sustituyéndolo por una nueva «Escuela Nacional» con valores patrióticos, nacionalistas y católicos, que potenciara los valores cristianos y la tradición del pueblo español. Se les ordenaba a los maestros que inculcaran la fe nacional, la esperanza del imperio y la raza hispana. El ideario escolar, esto es, sus directrices, quedó sistematizado en la Circular de Romualdo de Toledo (5 de marzo de 1938), en el que se hablaba de la educación religiosa, patriótica, cívica y física. Esta circular fue el germen de la Ley de Educación Primaria de 1945.

Si seguimos comentando los datos de Capitán (2000), en 1938, con la Ley Reguladora de los estudios del Bachillerato de 20 de septiembre de 1938, se comenzó la reforma de lo que

se denominó Enseñanzas Medias que se conoció con ese nombre hasta la Ley General de Educación de 1970. El Bachillerato no era el único tipo de Enseñanza Media que había en España, pues ya existían otras enseñanzas de carácter práctico, que interesaron a otros sectores sociales influyentes en la prosperidad del país. La base XV de la Ley permitía a cualquier persona de nacionalidad española crear instituciones privadas de Bachillerato, siempre que superase un filtro que exigía un informe favorable de la inspección sobre el material y la higiene de la instalación y otro informe del profesorado y de la dirección del centro; se exigía también que, de todos los profesores, al menos uno, fuera profesor titulado por cada uno de los grupos de *disciplinas fundamentales*: Religión y Filosofía, Lenguas Clásicas, Lengua y Literatura española, Geografía e Historia, Matemáticas, Lenguas Modernas, Cosmología y Educación Artística, Física y Patriótica (Ejercicios Gimnásticos, Música y Canto, Trabajos Manuales, Visitas de Arte, Conferencias para la Formación Patriótica de la Juventud y Dibujo y Modelado) (Capitán, 2000).

En cuanto a la Enseñanza Universitaria (Capitán, 2000), se realizó una reforma inmediatamente después de la Guerra Civil con carácter urgente. La Orden de 25 de abril de 1939 publicaba el “*Proyecto de Ley sobre reforma universitaria*” siendo ministro de Educación Sainz Rodríguez (sustituido dos días después por falta de entendimiento entre el Claustro Universitario y los políticos de Franco); esta Orden resultó de vital importancia para informar a los claustros, a los doctores y a los licenciados de sus distritos y para recibir de ellos sugerencias que pudieran modificar las bases de dicho proyecto. El año académico universitario 1939-1940 comenzó con normalidad. Tanto la Orden Ministerial de 6 de junio como la de 19 de octubre de 1939 reorganizaron las enseñanzas de las facultades estableciendo cursos abreviados en las respectivas carreras y grados y coordinando cursillos intensivos que se llevaban a cabo durante el verano. Unos meses después, apareció la Orden Ministerial de 19 de diciembre de 1939 en la que se permitía una convocatoria extraordinaria en el mes de

enero para realizar el ingreso en la Universidad. Tal Orden estaba justificada por la ausencia de la juventud en las universidades provocada por la contienda española.

Negrín (2006) sostiene que, en la época inicial franquista, en 1936, hubo una depuración del profesorado en todos los niveles; los que no lograron pasar el filtro ideológico, político y profesional se vieron privados de sus derechos y de sus actividades laborales. Esta limpieza ideológica necesitó casi dos generaciones para reponerse del trauma de la depuración y de sus consecuencias; los mayores perjudicados fueron los alumnos de aquella época. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Decreto-Ley de 24 de noviembre de 1939, asumiría lo que hasta ahora venía realizando la JAE (Junta de Ampliación de Estudios).

Según una serie de investigadores (Laporta, Ruiz, Zapatero y Solana, 1987; Marín, 1990), la Institución Libre de Enseñanza dejó de funcionar y se creó en su lugar, en 1907, la JAE que originó un gran desarrollo científico en todas las materias en nuestro país. Gracias al Real Decreto de 11 de enero de 1907, firmado por el rey Alfonso XIII, se crea la JAE, siendo ministro Amalio Gimeno. Ocho días después fueron nombrados, como vocales, las siguientes personalidades: José Casares Gil, Adolfo Álvarez Buylla, José Carracido, Julián Ribera y Tarragó, Leonardo de Torres Quevedo, José Marvá, José Fernández Jiménez y Victoriano Fernández Ascarza, Santiago Ramón y Cajal, José Echegaray, Marcelino Menéndez Pelayo, Joaquín Sorolla, Joaquín Costa, Julián Calleja Sánchez, Eduardo Vicenti, Gumersindo de Azcárate, Luis Simarro, Ignacio Bolívar, Ramón Menéndez Pidal.

El objetivo fundamental de la JAE fue el desarrollo de un programa que originó un intercambio de profesores y alumnos becados para que viajaran al extranjero y trajeran a nuestro país los avances y descubrimientos más significativos existentes en todas las ciencias, con el fin de anular el retraso científico de nuestro país. Todos los pensionados trabajaron desde 1907 hasta 1939 junto a los mejores intelectuales y científicos de muchos países. Entre ellos podemos citar, por ejemplo a Ignacio Bolívar, Cándido Bolívar, Pío del Río, Julio Rey

Pastor, Blas Cabrera, Miguel Catalán, Enrique Moles, José Royo, Faustino Miranda, Odón de Buen, Ramón Menéndez Pidal, Tomás Navarro Tomás, Américo Castro, Luis de Zulueta y María de Maeztu.

No solo los matemáticos, físicos, literatos, biólogos, químicos, y otros profesionales, fueron pensionados, también los profesionales relacionados con el ambiente musical salieron de España y comprobaron en el extranjero el estado tan avanzado del ambiente musical escolar. Los músicos españoles pensionados tuvieron un objetivo común: acabar con la rutina musical de las escuelas, luchar contra el intelectualismo y la pasividad e intentar modernizar la enseñanza musical; entre ellos, si leemos a Marín (1990, 1991) y la información en Wikipedia (2012a), destacamos a:

- Juan Llongueras Badía, profesor de música, becado en 1911 y 1912; estuvo en Alemania y Francia y fue el introductor en España del método Jaques-Dalcroze.
- Elisa Uriz Pí, profesora de Escuela Normal, fue becada en 1921-1922 y en 1929, y analizó el estudio de la enseñanza musical en Alemania y Francia.
- Inés Cutanda Salazar, profesora de Escuela Normal, becada desde 1927 hasta 1929; viajó a Italia, Suiza y Francia para estudiar la Pedagogía musical, el canto escolar y el método Montessori.
- Emilio Gazapo Abelló, maestro nacional, estuvo pensionado en 1921, 1925 y 1926; visitó Francia, Alemania, Suiza, Austria, Italia y Bélgica para tener conocimiento de la organización escolar, de la enseñanza de la música y de las directrices de la Escuela Nueva.
- Sofía Novoa Ortiz, profesora de Instituto y de escuela, fue pensionada en 1936 para visitar las instituciones asentadas en Suiza y Francia que estudiaban la Música educativa.

- Rafael Benedito Vives, músico, pedagogo e investigador de música; entre 1921 y 1922 estuvo en Francia y Alemania cuando fue pensionado por el Ministerio de Instrucción Pública para estudiar pedagogía musical y organización de orquestas y agrupaciones corales.

Para desarrollar tal proyecto, la JAE creó una red de centros y laboratorios en los que la Ciencia y las Humanidades comenzaron a tener un peso hasta ese momento inusual. Entre ellos destacamos el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, el Museo Antropológico, el Museo de Ciencias Físico-Naturales, el Real Jardín Botánico de Madrid, etc. En estas instituciones, tanto los profesores como el alumnado intentaron alcanzar el nivel científico existente en otros países para convertir a España en un lugar en el que pusieran los ojos los países más avanzados del mundo. Así las cosas, al estallar la Guerra Civil, 18 de julio de 1936, y sobre todo a su conclusión, 1 de abril de 1939, Francisco Franco promulgó una Ley, la de 24 de noviembre de 1939, en la que desaparecía la JAE y, en su lugar, se creó el CSIC por iniciativa de José Ibáñez Marín, ministro del Ministerio de Educación Nacional. Y aunque esta institución fue fundada con un espíritu opuesto al de la JAE, los investigadores españoles de índole pedagógica consideraron a este organismo como el más firme continuador de la JAE.

El CSIC marca un antes y un después en el marco educativo, dado que se le reconoce como el primer paso de la ciencia y la cultura de la España de la posguerra (Capitán, 2000; García, 1994).

La finalidad principal era la de fomentar, orientar y coordinar la investigación científica nacional. Si nos dejamos guiar por los dos autores anteriores (Capitán y García), la investigación contaba con el intercambio con otros centros investigadores, como, por ejemplo, la estancia tanto de profesores como de alumnos españoles en centros extranjeros y viceversa. El Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» fue creado por Decreto de 29 de marzo de

1941 y se convirtió en el sustituto del Museo Pedagógico Nacional. Este Instituto fue creado para salvaguardar la cientificidad y la espiritualidad de la Pedagogía. El fruto más importante durante la vigencia de este instituto fue la creación de la *Revista Española de Pedagogía*, actualmente vigente, cuyo dirigente principal es José Antonio Ibáñez Martín, hijo del ministro franquista José Ibáñez Martín, responsable de la purga de los maestros republicanos (Negrín, 2006). Se creó esta revista con la finalidad de llenar el vacío que dejó la *Revista de Pedagogía* (enero de 1922 hasta julio de 1939) al inicio de la Guerra Civil española, cuyos artículos fueron firmados por pedagogos adscritos al régimen franquista, los cuales no llegaron a la profundidad y metodología de los autores que escribieron en la *Revista de Pedagogía*, en la que destacaron personajes internacionales, como Jean Piaget, Emilio Claparède, Ovidio Decroly, María Montessori, Jorge Kerschensteiner, etc., y nacionales, como el psicólogo Domingo Barnés, el psiquiatra Gonzalo Rodríguez Lafora, María de Maeztu, Félix Alpera, el filósofo Manuel García Morente, el pedagogo Luis de Zulueta, etc., y, dentro de ámbito musical, tuvieron la suerte de escribir sus opiniones musicales personajes tan variopintos como Rafael Benedito, Juan Llarena Luna, Emilio Gazapo y Abelló, Mariano Sáez Morilla, María Baldó de Torres, Gabriela Mistral y Giuseppe Lombardo-Radice (Gallardo y Gallardo, 2009). La *Revista de Pedagogía* fue una de las publicaciones periódicas españolas más influyentes dentro del ámbito pedagógico a lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX (Negrín, 2006). Durante los catorce años que estuvo vigente, vieron la luz 175 números y se publicaron 868 artículos; de todos ellos, solo 11 giraron en torno al ambiente musical (Gallardo y Gallardo, 2009). Este dato pone de manifiesto que, durante la República, el índice de visibilidad de la Música, era ya muy escaso.

1.1. La Educación Primaria

Según una serie de análisis contemporáneos a la etapa franquista (Herrera, 1941; Ibáñez, 1945; Onieva, 1939a, 1939b; Serrano de Haro, 1944) y dos argumentaciones

publicadas durante la democracia española (Alonso, 1985; Negrín, 2006), incluso antes de concluir la guerra, ya se daban pautas a los maestros acerca de la educación religiosa, patriótica, física y cívica. Estas orientaciones o pautas se pueden resumir en los siguientes puntos:

- La educación no consistió simplemente en dedicar sesiones al catecismo, sino que el ambiente escolar debía estar sumergido y dirigido por el Catolicismo; es decir, la escuela había de estar al servicio de la Religión y de la Patria.
- La educación patriótica se incentiva para inculcar el patriotismo a través de los cantos populares, himnos, etc.
- En cuanto a la educación cívica, ha de trascender a la masa del pueblo; es decir, la escuela ha de ser para todos.
- La educación física se generaliza e intensifica en todos los ambientes infantiles y juveniles.

Al mismo tiempo que se llevaban a cabo estas ‘consignas’, el Ministerio de Educación Nacional trató de dar a la Enseñanza Primaria un contexto congruente con las nuevas formas de vida del Estado; de tal manera que, el 22 de enero de 1940 (Alonso, 1985), se dispuso la creación de una comisión encargada de redactar un anteproyecto de la Ley sobre las Bases de Primera Enseñanza, poniendo orden y claridad en los objetivos que se pretendían alcanzar. Se llega a la sistematización legislativa con la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Dicha Ley destaca los siguientes objetivos generales en la Educación Primaria:

- Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria.
- Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su *destino eterno*.
- Infundir el amor a la patria.

- Preparar a la niñez para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural.
- Incentivar la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.

Para alcanzar estos objetivos se utilizaron los siguientes engranajes ideológicos con una fuerte carga política:

- La idea de Patria, una e indivisible, como ya habían formulado los constituyentes de Cádiz, fue el precepto inviolable de la clase política española a lo largo de los siglos XIX y XX. Pero para desarrollar «el Espíritu Nacional de la Patria Imperial» era imprescindible el amor a la patria.
- La educación que se propugnaba debía ser esencialmente española, rechazando y olvidando toda la aportación de la Pedagogía Moderna procedente del exterior, considerada *extranjerizante*.
- La religión católica inspiraba todos los programas educativos. La Ley enunciaba que la Escuela española había de ser ante todo católica; de modo que los maestros de Primer Grado deberían seleccionar aquellos pasajes de la vida de Jesucristo que eran adecuados a la inteligencia e interés del alumnado.
- El concepto de familia tradicional, donde el padre era el que tenía la autoridad y todos le debían respeto y obediencia.
- La autoridad docente se erigía por imposición ideológica, no por su capacidad a la hora de regir las aulas. Esto originaba un absoluto silencio y, teóricamente, facilitaba la convivencia en las aulas masificadas. En cuanto a la obligatoriedad, ya en la Ley Moyano de 1857, se anunciaba la escolaridad obligatoria, especificándose penas a los padres, incluso con prisión, si la infringían. Esta severidad la podemos encontrar también en el Real Decreto que aprueba el Plan de Enseñanza Primaria de 16 de febrero de 1925. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 precisa que la obligatoriedad

es para los niños de edades comprendidas entre los seis y doce años, quedando exentos aquellos que estén enfermos o los que viven a dos o más kilómetros de una escuela. Si los padres incumplían la escolaridad de sus hijos, se le imponían sanciones económicas de una a diez pesetas por cada día que el niño no acudía a la escuela. En el año 1964 se amplía la escolaridad hasta la edad de 14 años. Al ser la escolarización de carácter obligatorio, se tuvieron que crear puestos escolares gratuitos suficientes para la aplicación de la Ley. En la década de los años 40 la escolarización fue muy baja debido a las destrucciones que acarreó la guerra. Por otro lado, la enseñanza era distinta si el escolar era niño o niña; la Educación Primaria preparaba a los niños para la vida profesional en la industria, comercio o actividades agrícolas; en cambio, instruía a las niñas para la vida en el hogar, para la artesanía o para las industrias domésticas (Casero, 2000).

En el libro de José Ignacio Cruz (2001), titulado *El yunque azul*, hemos descubierto, en la página 225, la fotografía de un folio escrito y dibujado por un niño de 13 años de edad, que reproduce lo que todos los días hacía en su escuela antes de dar comienzo las clases. Este testimonio infantil demuestra la ideologización política infantil, llevada a su máximo potencial:

ACTO DE IZAR LA BANDERA. 1 DE OCTUBRE

Con el acto de izar banderas da comienzo el día escolar y se celebra a la primera hora. Asisten los alumnos formados y mandados por los Maestros encargados cada semana. El Sr. Director y Maestros se sitúan frente al mástil de banderas, elevando el Sr. Director la Nacional y los maestros las otras dos. Se ordena “firmes” e inicia las primeras estrofas de “Cara al Sol” Izadas las banderas, se reza la oración de la mañana a continuación el Director lee la consigna que corresponde a la semana. Al terminar su lectura manda “descanso” y después de comentar brevemente la consigna ordena “firmes” y “desfile” hacia las clases.

Rafael Toroz Torres. 13 años.

1.2. El profesorado

En este apartado pasaremos revista a la formación del profesorado, a los planes de estudios, a los centros de formación, a las características del profesorado y a su formación musical.

1.2.1. Planes de estudios

La época de influencia de Francisco Franco comienza el 18 de julio de 1936 y se extiende hasta su muerte, acaecida el 20 de noviembre de 1975. Durante este periodo, el sector de la política educativa no fue estable, sino que variaba dependiendo de las fuerzas políticas que predominaban a lo largo de los años. Expuesto lo anterior, los Planes de Estudio para la formación del profesor desde que finalizó la Guerra Civil, es decir, desde 1939 hasta 1975, según Alonso (1985) y Sanchidrián (1995), fueron seis: el Plan de Bachiller de 1940, el Plan Provisional de 1942, el Plan de 1945, el Plan de 1950, el Plan de 1967 y el Plan de 1971.

El Plan de 1940 (Alonso, 1985; Sanchidrián, 1995) fue un intento para reconvertir el Bachillerato de Maestros después de la contienda. Se les exigía doce asignaturas que podrán ser aprobadas por enseñanza oficial o libre y con Prácticas de Enseñanza. Para facilitar la obtención del título de Maestro, se organizaron en las *Escuelas Normales* cursos especiales. Todos los que tenían en su poder el título de Bachiller o la certificación de estudios de todas las asignaturas del Bachillerato podían obtener el título de Maestro. Tanto para los alumnos oficiales como libres, el Ministerio de Educación Nacional organizó un cursillo complementario en el que se atendía la formación patriótica y política. Las Prácticas de Enseñanza las realizaban en la escuela graduada, aneja a la Escuela Normal, o bien acreditaban haberlas hecho en otra escuela nacional. En las Escuelas Normales había separación de alumnas y alumnos y el número de alumnos por grupo no sobrepasaba de 50. Estos cursos tenían su comienzo el día 20 de octubre de 1940 y finalizaban el 30 de mayo de 1941 (la misma periodicidad para el curso 1941-1942).

Los estudios se dividían en dos cuatrimestres: el primero comprendía del 20 de octubre al 5 de febrero y el segundo, desde el 5 de febrero al 30 de mayo. En la primera parte se cursaban Religión e Historia Sagrada, Caligrafía, Música, Costura, Bordado y Corte, Pedagogía y Prácticas de Enseñanza. Todas eran diarias excepto Caligrafía, que se alternaba.

En la segunda parte se impartían las siguientes asignaturas: Religión y Moral, Caligrafía, Corte, Labores y Economía, Pedagogía, Historia de la Pedagogía y Prácticas de Enseñanza. Todas eran diarias excepto la Caligrafía. Los alumnos que tenían las clases por las mañanas realizaban las prácticas por las tardes y viceversa. Aquellos que no aprobaran todas las asignaturas del primer cuatrimestre podían cursar los estudios del Segundo Curso, pero no serían calificados hasta que fueran superadas las asignaturas del cuatrimestre anterior mediante un examen especial que se celebraba del 20 al 25 de mayo.

Este Plan surgió como medida de emergencia ante la escasez de maestros; se pretendía alcanzar, en un tiempo mínimo, la formación ideológica, religiosa y política. En cuanto a la formación cultural se consideraba a los Bachilleres con los suficientes conocimientos para acceder a los estudios de maestro. Según Sanchidrián (1995) el mecanismo que originó el diseño de este Plan se debió a que después de la Guerra Civil las aulas se quedaron sin maestros, ya que muchos de ellos murieron en el frente o fueron depurados por su ideología republicana. Sanchidrián afirma también que las tres innovaciones más significativas que van a marcar el desarrollo de los sucesivos planes de estudios son: el restablecimiento de la enseñanza libre, la posibilidad de realizar las Prácticas en los colegios privados y el que las disciplinas de Religión y Formación Patriótica se impartieran en unos cursillos que no eran competencia de las Escuelas Normales.

El Plan de 1942 (Alonso, 1985; Sanchidrián, 1995) continuaba exigiendo para el ingreso a la Escuela Normal solo la Instrucción Primaria. Su ingreso sería con doce años mediante un examen. La calificación del examen de Ingreso era Apto o no Apto. Una vez aprobado el Ingreso se exigían tres años de formación cultural y uno de formación profesional; estos estudios se podían realizar de forma no oficial. El comienzo del curso tenía lugar el 15 de noviembre; las alumnas iban a clases por las mañanas y los alumnos, por las tardes. En la relación de asignaturas existentes en los cuatro cursos, estaba la Música que se impartía en el

Segundo y Tercer cursos. Las Prácticas de Enseñanza comprendían, como mínimo, cincuenta horas.

Tres años más tarde, el 17 de junio de 1945 apareció la *Ley de Educación Primaria* (Alonso, 1985; Sanchidrián, 1995) por la que se regulaban los estudios para los maestros. Se exigía 14 años de edad, tener aprobados los cuatro primeros años del Bachillerato y un examen de Ingreso para acceder a las Escuelas Normales. A partir de este Plan, las Escuelas Normales pasaron a denominarse *Escuelas de Magisterio*. En este Plan, la formación del maestro consistía en brindarle una ampliación en las materias de Lengua Nacional y de Ciencias Naturales, al mismo tiempo que se desarrollaba también la Religión; además, el maestro debía tener una preparación sobre las ciencias generales de la educación, una formación de los principios que han inspirado la Historia Nacional, una serie de conocimientos sobre la Educación Física y actitudes sobre las técnicas pedagógicas. En este Plan todavía sigue vigente la separación de sexos, con horarios de mañana y tarde, que se mantuvo hasta que apareció la Orden Ministerial fechada el 24 de septiembre de 1964. Este plan se aplicó hasta el año 1950, en el que entró el Plan 1950.

El Plan 1950 (Alonso, 1985; Sanchidrián, 1995) determinó que aquellos alumnos que quisieran estudiar la carrera de maestro tenían que realizar un examen de ingreso, además de poseer el título de Bachillerato Elemental. Una vez concluida la carrera, para acceder al título, era obligatorio asistir a un campamento organizado por el Frente de Juventudes o por la Sección Femenina durante el periodo estival. De los tres cursos que abarcaba la carrera, solo en dos de ellos se impartía Música (Segundo y Tercer curso) con una periodicidad de dos clases a la semana. Se suprimieron los cursos prácticos y los de especialización, que fueron sustituidos por las Prácticas de Enseñanza, que se desarrollaban durante los tres cursos que duraba la carrera. En el Primer curso los futuros maestros observaban a los alumnos en el aula; en el Segundo participaban activamente en algunas explicaciones de las lecciones, recreos,

etc., y en el Tercero, bajo la atenta tutorización del maestro responsable, se responsabilizaban de impartir todas las clases. Cuando los aspirantes concluían los tres cursos en la Escuela de Magisterio, tenían que aprobar una Reválida para contrastar el grado de madurez y el nivel de los conocimientos adquiridos. El examen constaba de tres pruebas: la primera, escrita; la segunda, oral, y la tercera consistía en la exposición ante un pequeño grupo de niños de una lección elegida por el alumno de Magisterio. El examen escrito consistía en el desarrollo de un tema, elegido por sorteo, de Ciencias, de Letras o de Pedagogía. En cambio, el examen oral consistía en desarrollar tres temas, elegidos al azar, de Ciencias, Letras o Pedagogía, en un tiempo máximo una hora. El examen práctico consistía en explicar una lección durante treinta minutos.

Al establecerse la escolaridad obligatoria hasta los 14 años se hace necesaria una reforma de la *Ley de Enseñanza Primaria*; esta fue promulgada el 21 de diciembre de 1965, y su innovación fundamental residió en la elevación del nivel de los estudios de Magisterio: se exige el Título de Bachiller Superior para el Ingreso. Esta nueva reforma originó el nuevo Plan de 1967 (Alonso, 1985; Sanchidrián, 1995). Con este Plan, en las Escuelas de Magisterio, los futuros maestros tenían que superar dos cursos una Prueba de Madurez al final, y la realización de las Prácticas de Enseñanza. El aspecto más novedoso de este Plan consistía en que aquellos alumnos que obtuvieran mejores expedientes académicos tenían acceso directo a las escuelas nacionales; es decir, se les nombraban directamente maestros nacionales funcionarios; para ello se reservaba el 30% de las vacantes de cada promoción. Aquellos que no obtenían las mejores calificaciones podían optar a dar clases en las escuelas nacionales a través de oposiciones. Los centros, en los que estudiaban los futuros maestros, recobraron el antiguo nombre de *Escuelas Normales*, hasta que por la Ley General de Educación de 1970 pasaron a denominarse *Escuelas Universitarias de Profesores de Educación General Básica*, que no se integraron a la Universidad hasta 1972 por Decreto de 7 de junio de 1972. La

asignatura de Música se impartía en los dos cursos en horario de tarde con dos horas semanales.

En 1971 llegó a las Escuelas Universitarias un Plan de Estudios que se remitió desde el Ministerio de Educación y Ciencia por la Inspección Central de Escuelas Normales, sin que lo dispusiera ningún decreto, orden ministerial ni resolución alguna; se dividían los estudios en las siguientes especialidades: Lengua Española, Idiomas Modernos, Ciencias, Ciencias Humanas, Preescolar y Educación Especial (Sanchidrián, 1995).

1.2.2. Centros de formación

A principios del siglo XIX se crearon en España instituciones especiales llamadas *Escuelas Normales* para formar a los futuros maestros. Como ya hemos referido anteriormente, en el año 1945, estas escuelas pasaron a denominarse *Escuelas del Magisterio*, para volver a llamarse de nuevo *Escuelas Normales* en 1967; en 1970 se les identificó con el nombre de *Escuelas Universitarias de Profesores de Educación General Básica* (Alonso, 1985).

Según las argumentaciones de Alonso (1985), el reglamento dejó constancia de que las Escuelas Normales, además de ser centros docentes, también fueron centros formativos y educativos para capacitar al alumnado para la vida social y profesional. Los alumnos de aquella época, futuros maestros, aprendían de memoria no solo los contenidos teórico-prácticos expuestos por el profesor, sino también aquellos otros procedentes de los libros de texto o apuntes. Los alumnos poseían una Libreta de Calificaciones en la que los profesores anotaban las calificaciones firmadas y fechadas que iban obteniendo en los exámenes y en los controles orales llevados a cabo en el aula: el profesor nombraba al alumno con su nombre y apellidos; este, con el programa de la asignatura en la mano, se acercaba a la tarima del profesor y contestaba a las preguntas de los contenidos explicados por el docente el día

anterior. Después del control oral, el profesor anotaba en el Boletín de Calificaciones del alumno la calificación, que, obligatoriamente, tenía que estar firmada por uno de los padres.

Muchos profesores utilizaban tizas para colorear las diferentes partes de las figuras geométricas, de los animales, notas musicales, aparatos de física y química, etc.; otros docentes de las Escuelas de Magisterio presentaban los contenidos ayudándose de medios audiovisuales: tocadiscos, pizarra con el pentagrama, proyector de diapositivas, cortometrajes de 16 milímetros, animales disecados, maquetas, etc.

1.2.3. Los maestros en la época franquista

Al concluir la Guerra Civil, el avance que consiguió la dinámica escolar durante la República fue cercenado; a partir de 1939 la escuela experimentó un retroceso y un estancamiento que duró varias décadas, debido a que un número importante de intelectuales, maestros y profesores universitarios se vieron obligados a abandonar España. Unos se refugiaron en Francia, y otros, en diversos países hispanoamericanos (Colombia, Venezuela, Argentina y México) y enriquecieron con sus ideas progresistas y modernas el ámbito científico de los países que les dieron acogida. El principal objetivo de la política educativa del franquismo fue el desmantelamiento de toda la arquitectura educativa construida por la República. Se llegó a depurar a los maestros, los libros de texto y las bibliotecas escolares y universitarias; también las fiestas populares republicanas fueron sustituidas por el Día del Caudillo, Día del fin de la guerra; Día del Alzamiento Nacional, Día del Valor, Día de la Hispanidad, Día de la Fe, Día del Dolor, Día de José Antonio, Día del Estudiante Caído, Día de los Reyes Magos, Día de la Inmaculada Concepción, Día de la Victoria, etc.

Según Navarro (1990), el «Generalísimo» dedicó unas palabras a los maestros resaltando que ellos desde la escuela deben inculcar los nuevos valores, vencer al enemigo y defender la fe y la verdad; es decir, potenciar el nacionalsindicalismo. Los niños que van a la escuela, en palabras del generalísimo (Navarro, 1990), son el futuro del país, de ahí que se

deban inculcar esos nuevos valores, y que sean guiados por el camino de la verdad y del bien, forjando una «España Grande y Libre».

En la época franquista se llevó a cabo una gran purga con los maestros. Muchos fueron expulsados y otros no tuvieron tanta suerte y fueron fusilados sin juicio previo («paseílo»). La situación económica de los maestros fue muy precaria, sus sueldos eran muy bajos y apenas podían cubrir sus necesidades. Debido a esta situación, se generalizó el uso de una frase que se empleó hasta la década de los años 60 del siglo XX: “Pasar más hambre que un maestro de escuela” (Navarro, 1990, p. 108).

Los objetivos que se pretendían transmitir en la escuela se pueden englobar en tres: leer, escribir y contar los números. El régimen en materia de política escolar era rotundamente católico desde el primer día. La población iba creciendo y no se construyeron escuelas hasta 1945. Hubo unos años en los que no se dieron soluciones a las enseñanzas que se impartían en locales con humedad y sin luz suficiente; los inspectores no mostraron la menor preocupación por la escuela, ni por la vivienda del maestro y no exigían presupuestos para mejorar las condiciones escolares.

Este mismo investigador, Navarro (1990), sostiene que la formación educativa era distinta si se trataba de un hombre o de una mujer. La mujer debía estar en la casa, cuidando de los hijos, mientras que el hombre debía estar trabajando y llevando el dinero al hogar. Para mejorar su adoctrinamiento político, su cultura y sus habilidades domésticas, se desarrolló la Sección Femenina.

La Sección Femenina se fundó en 1934 como la rama femenina del partido político de Falange Española Tradicionalista (FET) y de las JONS (Juntas Ofensiva Nacional Sindicalista). Fue dirigida por Pilar Primo de Rivera y Sáez de Heredia, hermana de José Antonio, fundador de Falange Española. Esta institución estuvo impregnada por una fuerte carga católica; los modelos de conducta fueron Santa Teresa de Jesús e Isabel la Católica; y

tenía la responsabilidad de adoctrinar a las niñas y mujeres del régimen franquista. A esta institución se le encomendó el desarrollo del *Auxilio Social* (locales en los que se ofrecía ayuda humanitaria a los más desfavorecidos de la sociedad) y, sobre todo, el control exclusivo de la formación femenina, centrada sobre todo en la instrucción de las jóvenes para ser buenas patriotas, buenas cristianas y buenas esposas. Publicaron *Consigna*, la Revista Pedagógica de la Sección Femenina de FET y de las JONS; el primer número vio la luz en 1941 y el último en 1977 (Checa, 2002). Esta revista fue crucial en el desarrollo del ideario franquista femenino: mujer-madre del hogar, educadora de sus hijos y veladora de la moral y de las buenas costumbres (Gómez, 2009). A esta influencia política hay que sumar también el gran influjo de la Iglesia, a través de *Acción Católica* (Blasco, 2004; Gómez, 2009). Cuando las afiliadas con 17 años de edad ingresan en la Sección Femenina, reciben clases de Educación Femenina que las aparta de las «peligrosas tentaciones», como la asistencia a los bares y a los cines sin compañía masculina, el uso de los pantalones, etc. Junto a esta reeducación cívica, se les inculca el desarrollo de la afición musical por medio de cantos regionales, romances, poemas, cantos gregorianos, villancicos, etc., para que vayan olvidando el impacto de la música moderna por aquellos años: los cuplés, pasodobles, etc.

Según Onieva (1939a), el maestro de aquella época debía reunir dos requisitos indispensables: ser católico y patriótico. Según él, un maestro, por encima de todas las cosas, ha de ser católico, porque el Catolicismo es el verdadero germen del Cristianismo español. Además, debe ser cariñoso y cordial con los niños, para que los discípulos acudan con alegría al centro escolar.

En la década de los 50 el sueldo del maestro había decaído notablemente con respecto a principios del siglo XX. Por eso, tal y como comentamos anteriormente, el maestro debía hacer horas extras para llegar a un sueldo medio digno. La jubilación era a los 70 años y por esta circunstancia fue muy frecuente observar a profesores con cierto *aspecto momificado*.

La *Nueva Escuela Española*, que sustituyó a la estructura docente republicana, tenía que estar dirigida por un «maestro español» (Onieva, 1939b), cuyas características más sobresalientes han de ser:

- a) La religiosidad, que ha de estar unida a la vocación docente.
- b) El patriotismo, que se manifiesta sintiéndose orgulloso de ser español.
- c) La exteriorización de un carácter firme y sostenido, que favorece la imagen del docente; si el maestro es justo y digno, el niño lo admirará; en cambio, si es voluble, arbitrario, el niño lo despreciará.
- d) El desarrollo de la simpatía hacia sus alumnos, que favorecerá el clima positivo del aula; esta actitud suele estar unida a la atracción que manifestarán los escolares hacia su maestro.
- e) El hábito docente que incentive el respeto hacia el niño; se considera que, desde que este ingresa en la escuela, es ya un ser independiente, activo, con fuerzas interiores que van moldeando su personalidad.
- f) La exteriorización de una juventud espiritual que se encuentra ligada a una educación con un nuevo espíritu juvenil, abierto a la vida, sin pesadumbres, pesimismo ni derrotismos.
- g) El dominio de una cultura que le capacite para desenvolverse con eficacia con los libros, con los alumnos escolares y con el medio circundante.

La formación de los maestros del Nuevo Estado se ordenaba por un Plan provisional hasta 1945 y, desde entonces, por lo dispuesto en la Ley de Educación Primaria. En 1939 se realizaron cursos declarados de carácter obligatorio para los maestros rehabilitados o depurados, a fin de darles a conocer la cultura religiosa, la significación de la *Cruzada* y los valores más representativos de la Pedagogía. Los maestros mutilados ingresarían en el Escalafón General del Magisterio tras seguir unos cursillos de perfeccionamiento de quince

días. En 1940 se convocó un concurso para proveer 4000 plazas de maestros nacionales al que podían optar los Oficiales Provisionales, los Oficiales de Complemento honoríficos y los que poseían el título de maestro, de bachiller o el certificado de estudios equivalentes y siete meses de servicio activo en el frente de batalla. Los aspirantes fueron clasificados por el Ministerio del Ejército por sus méritos.

Para cubrir en 1940 los puestos de trabajo de carácter provisional en las escuelas, se realizó el siguiente orden de preferencia: Caballeros mutilados por la Patria, Oficiales Provisionales, Oficiales de Complemento que alcanzaron la Medalla de Campaña, los demás excombatientes que consiguieron igual galardón, excautivos por la causa nacional con más de tres meses de prisión, huérfanos u otras personas con dependencia económica de las víctimas nacionales de la guerra y de los asesinados por las tropas republicanas. Tras esa lista se encontraban también los maestros que no pertenecían a ningún grupo de los mencionados anteriormente.

El eje central de la *Nueva Escuela*, de la escuela franquista, era que el maestro debía perfeccionar al escolar con la intención de aproximarlos a Dios y a la Patria. Tal como nos explica Onieva (1939b), la preparación profesional de los maestros obedecía a dos vertientes: a) poseer una cultura media y manifestar una positiva predisposición hacia los niños; b) conseguir una preparación indispensable en las instituciones competentes, como las Escuelas de Magisterio. Esta segunda vertiente apoyaba la directriz de que el futuro maestro debería poseer una cultura general y específica, lo que conllevaba que el docente escolar tenía que saber más de lo que explicaba. La cultura general debía ser formativa a base de la asimilación de disciplinas, como Filosofía, Matemáticas, Gramática, Latín, Literatura, Historia y Arte; la cultura específica hacía referencia a la metodología docente que ayudaría al maestro a poder educar, enseñar y gobernar con eficacia la escuela. Este mismo autor, Onieva (1939b), sostiene

también que el maestro novato debía estar inicialmente bajo la tutela de un maestro experto para ayudarlo en la difícil profesión docente.

Para garantizar que los maestros y las maestras enseñaran a los escolares las doctrinas del Movimiento, una vez aprobadas las oposiciones, tenían que realizar un cursillo para ingresar, como Maestros Nacionales, en el Magisterio Nacional Primario. Al final del mismo se les entregaban los diplomas de *Instructores elementales*, que les capacitaban para la docencia escolar; a partir de ese momento, podían tomar posesión de la escuela asignada por el Ministerio. Todo esto estaba reglamentado en el Decreto de 17 de octubre de 1940, que José Ignacio Cruz (2001), en la página 112, reproduce textualmente en su libro *El yunque azul: Frente de Juventudes y sistema educativo, razones de un fracaso*:

Pero ninguno [de los concursantes aprobados] podrá tomar posesión de su Escuela si no acredita haber obtenido el certificado de Instructor elemental de Organizaciones Juveniles, si se trata de maestros, y el de Instructores elementales y el expedido por las Escuelas de Hogar de Falange Tradicionalista y de las JONS, si se trata de Maestras.

Los cursillos eran diferentes para los maestros y maestras. Los maestros convivían, durante varias semanas, en campamentos instalados al aire libre y allí recibían los contenidos asignados. El profesor J. I. Cruz (2001, p. 140) tuvo la ocurrencia de incluir toda la documentación mecanografiada para que se llevara a cabo el campamento de Instructores Elementales, desde el 1 al 20 de julio de 1966, situado en Cortes de la Frontera; esta documentación fue remitida, sellada y firmada por la Delegación Provincial de Juventudes de Málaga. Para darnos una idea de cómo funcionaban los campamentos diseñados exclusivamente para los futuros maestros nacionales, reproducimos las *Materias* y *Actividades*.

- Las *Materias*:
 - Formación Cívica y Política-Social.
 - Educación Física: Tablas gimnásticas, Juegos y prácticas deportivas.
 - Técnica de Orientación: Organización escolar y Organización juvenil.

- Actividades: Aprendizaje de canciones, Actividades de interés escolar y utilitario.
- Religión: Cuestionario religioso.
- Ciclo de Conferencias extraordinarias, llevadas a cabo por el Sr. Inspector Jefe de Enseñanza Primaria, Sr. Director de la Escuela de Magisterio, Jefe de Sección de la Enseñanza y Jefe Provincial del SEM (Sindicato Español de Magisterio).
- *Las Actividades Obligatorias:*
 - Aprendizaje de canciones: Himnos, Canciones juveniles, Canciones regionales, Canciones de humor, Agrupaciones, coros y rondallas.
 - Confección de Cuadernos de rotación.
 - Redacción de periódicos murales.
 - Actividades manuales: Marquetería, Corcho, Cartulina, Alambre, Trabajos con ramas y raíces, Cuerda, Radio y electricidad, Coleccionismo.
 - Actividades al Aire Libre: Técnicas de acampada: Orientación, Rastreo, etc.
 - Actividades Culturales: Teatro de Títeres, Teatro leído, Teatro de escuadra, Seminario de cultura y actualidad, Entomología, Armónicas, Explicación de consignas.
 - Actividades profesionales: Charlas sobre alfabetización y medios audiovisuales impartidas por la Inspección de Enseñanza Primaria.

Durante los 21 días, que duraba la acampada, se impartían 6 horas diarias de clases regladas; ahora bien, como los días hábiles eran 14, el número total de horas recibidas por los maestros acampados ascendía a 84 horas de clases. A lo largo de esos días recibían 14 sesiones musicales con una duración de media hora; esto supone que el porcentaje dedicado a la música en el campamento fue del 8.33%, sin contar con los himnos y canciones que se representaban en el Fuego de Campamento.

En cambio, según Gil (1953a), las maestras estaban instaladas en Albergues Femeninos o Escuelas Hogares durante tres meses y las que superaban las pruebas recibirán el título de *Instructoras elementales de Música*. Para consolidar la profesión de profesora de Música, se elegían a las más capacitadas y se les proponía su asistencia y aprovechamiento al Curso Nacional, a lo largo de nueve meses de internado. Al final se les expedían los títulos de *Instructoras Nacionales de Música*, de primera, segunda o tercera categoría, según el aprovechamiento. Con este título podían ejercer en Bachillerato, Institutos Laborales, Escuelas de la Sección Femenina, etc. Además de Religión, Formación Política, Historia de España, Hogar, Educación Física, también recibían instrucción en diversas materias relacionadas con la Música: Solfeo, Pedagogía de la Música, Rítmica, Canto, Dirección de Coros, Prácticas de Conferencias-Conciertos, Canto Gregoriano, Folklore, Historia de la Música, Estética, Literatura e Historia del Arte. Todo un amplio muestrario musical.

1.2.4. La formación musical de los maestros durante el régimen

Como veremos a continuación, durante los primeros años del franquismo, casi la totalidad de la plantilla de maestros procedía del Movimiento (FET y de las JONS y Sección Femenina). Por este motivo, la música estuvo ligada más a elementos políticos que a elementos educativos.

Según Castañón (2009), la formación musical que recibieron los maestros en las Escuelas Normales durante la época franquista sufrió serias mutaciones. Se puede clasificar esta formación musical en dos periodos. El primero oscila desde 1939 al 1950, y trataba de formar a los maestros lo más rápidamente posible, e incluso convalidándoles cualquier estudio musical previo sin haber recibido nuevos conocimientos musicales. El segundo está enmarcado entre 1950 y 1960; durante estos años se hizo hincapié en la formación y dominio del solfeo y en los conocimientos teóricos de la música.

Terminada la Guerra Civil, urge dotar a las escuelas de un nuevo personal docente, con lo cual se crean sistemas de acceso a la titulación mediante cursos cortos, a partir de la titulación de bachillerato; aparece el llamado Plan Maestro-Bachiller; aquí se consideró a la música como una materia de examen, pero no se incluyó la docencia oficial impartida a lo largo del curso; esto podría equipararse a los antiguos estudios libres en los que los alumnos se sometían a un examen final. En este examen musical se les examinaba de conocimientos básicos del lenguaje musical, y debían realizar una interpretación de un canto monódico escogido por el profesor examinador de un repertorio determinado. Según la Orden Ministerial de 14 de agosto de 1942 (BOE de 29 de agosto) se les otorgaba la convalidación de música a todos aquellos alumnos que hubiesen cursado estudios iniciales en los Conservatorios.

Si seguimos exponiendo la tesis de Castañón (2009), en las Escuelas de Magisterio, la asignatura de Música volvería a aparecer como materia obligatoria un año más tarde, es decir, a partir del año 1943, con la Orden de 27 de noviembre de 1943 (BOE de 30 de noviembre); se impartiría durante los cursos Segundo y Tercero, con una temporalidad de dos horas semanales cada uno. No obstante, no iba a ser el único cambio sufrido. En la Orden de 9 de octubre de 1945 (BOE de 11 de octubre, también llamado Plan Profesional) la Música, identificada bajo la asignación de *Cantos escolares*, apareció mezclada con los llamados Cursos Prácticos de Especialización. Tuvo que promulgarse la Orden Ministerial de 14 de octubre de 1946 (BOE de 19 de octubre) para que la Música tuviera su presencia en los tres cursos: en el primero, con dos horas semanales y en segundo y tercero, con una hora semanal.

Debido a todos estos cambios experimentados durante este corto periodo, no estaba claro cuáles fueron los contenidos musicales y hasta qué punto eran obligatorio aplicarlos, pues se podían convalidar aportando estudios iniciales de los Conservatorios. Los docentes que se encargaban de impartir las clases de música en las Escuelas de Magisterio eran profesores de Conservatorio y se adscribían dentro de la categoría de *Profesores Especiales*

con sueldos inferiores a los de otros cuerpos (Latín, Lengua, Geografía, Historia, Paidología, Pedagogía, etc.). Podemos señalar que las plantillas unificadas de Profesores de Escuelas de Magisterio publicadas en el BOE de 27 de diciembre de 1957 constaban de 54 Profesores Especiales de Música Numerarios, con percepciones económicas similares a los de otros cuerpos de profesores especiales. Las primeras Cátedras de Magisterio se crearon con la Orden de 15 de diciembre de 1952 (BOE de 20 de diciembre) y hasta la Orden de 27 de febrero de 1956 (BOE de 3 de abril) no se producen las primeras oposiciones a plazas de Catedráticos de Música, primer rasgo de paridad con el resto de los cuerpos de profesores. Esta asimilación culmina cuando el Decreto de 2 de febrero de 1967 (BOE de 13 de febrero), en su segunda disposición transitoria, los integra con el resto de cuerpos de Funcionarios del Estado como profesorado universitario, siempre que poseyeran, además de la Oposición, un título de enseñanza superior. Tres años después, estos docentes serían reconocidos profesionalmente y fueron reguladas las Titulaciones Artísticas; culminaría el proceso de integración finalmente con la Ley de 1970 al crearse las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y su integración en la Universidad (Castañón, 2009).

Desde el año 1910 las Escuelas Normales ya dieron importancia al lenguaje musical, al repertorio de canto establecido y a la teoría musical. Estos contenidos seguían vigentes en la Orden de 10 de julio de 1951 (Boletín del Ministerio de Educación Nacional de 17 de septiembre). Durante todos estos años, no se hace referencia a la metodología pero, a partir de la Orden de 20 de marzo de 1952 (BOMECA de 31 de marzo y 15 de septiembre), aparecen las primeras alusiones a este aspecto y a los procedimientos pedagógicos. A partir del Decreto de 2 de febrero de 1967 (BOE de 13 de febrero), que reformará la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, se tendrá que disponer del título de Bachiller Superior para realizar los estudios de Magisterio. En este nuevo Plan la música se impartía durante dos cursos con una dedicación de dos horas a la semana (Castañón, 2009).

Los cuestionarios en la materia de música del plan de 1967 incluyen el lenguaje musical, la práctica rítmica por medio de percusiones y movimiento, la enseñanza de canciones, la interpretación de composiciones instrumentales para las agrupaciones escolares, las audiciones comentadas, las agrupaciones vocales, la historia de la música, las formas musicales, la dirección de coros, las escenificaciones teatrales y los juegos musicales y las orientaciones pedagógicas y bibliográficas para seleccionar el repertorio.

Castañón (2009) afirma que lo que supuso una revolución en cuanto a la presencia y la forma de impartir música y que mejoró la formación de los estudiantes de las Escuelas de Magisterio fue la Ley de Reforma Educativa de 1970. En los cuestionarios de la Resolución de 29 de julio de 1972 (BOE de 29 de agosto) aparecen, además de los elementos del lenguaje musical, la técnica vocal y coral, la iniciación a la práctica de un instrumento melódico, la realización de esquemas rítmicos a través de ostinatos e improvisaciones, la dirección coral, la expresión oral y corporal individual y grupal, las técnicas de improvisación y de dramatización, la coreografía, la audición comentada, la comprensión y el estudio de las obras musicales en relación con otros aspectos culturales y la escenificación teatral; todo ello unido con la imaginación y la experiencia de los alumnos. Para poder desarrollar estos objetivos, los profesores de Magisterio del área musical enseñarán a los futuros docentes el mejor método aplicado en la escuela: el método Orff (Castañón, 2009).

1.3. Contenido de los programas oficiales en la Música para los niños

Según nos explica Alonso (1985), durante los años del franquismo, se hizo una distinción en los contenidos musicales, dependiendo de la diferenciación sexual; es decir, si los alumnos estudiaban en colegios masculinos o femeninos.

1.3.1. Contenido de los programas oficiales para los niños

El contenido de los programas oficiales de la música que se seguía en la escuela masculina, tomando como fuente principal el trabajo de Alonso (1985), quedó establecido de la siguiente manera.

1.3.1.1. Para los niños de seis a ocho años

Se potenció la distinción entre sonido y ruido y la intensidad y la altura de los sonidos. En cuanto a los ejercicios prácticos de índole rítmica, se llevaron a cabo a través del ritmo en movimiento (el movimiento del carpintero para aserrar, el movimiento del herrero para golpear en el yunque, etc.). Se trabajaban sonidos como el tic-tac del péndulo, el sonido de la campana, el redoble del tambor, etc.; incluso se batían las palmas de las manos a partir de las indicaciones del profesor, que marcaba el compás a dos tiempos, acentuando el primero.

Para los ejercicios de entonación, el profesor empleaba la escala diatónica de Do mayor en movimiento ascendente y descendente; esta se entonaba varias veces y con distinta vocal. Después se practicaba esta escala repitiendo cada sonido cinco veces y con vocal diferente; se hacía una pausa después de cada cinco sonidos, de tres tiempos de duración, para que resultara ocho tiempos en cada grupo, divididos en dos compases de cuatro partes. El repertorio de canciones que se utilizaba para estas edades era el siguiente: *No Le Daba El Sol* (Asturias), *Me Llamaste Morenita* (Castilla), *Mi Carbonero, Madre* (León), *La Pastorela* (Cataluña), *Gatatumba* (villancico), *Himno Nacional*, *Flecha Imperial*, *Cara Al Sol*.

En cuanto al canto religioso las canciones que se entonaban eran: *Cantemos Al Amor De Los Amores*, *Venid Y Vamos Todos*, *Cantad A María*, *Salve* (en castellano de José Guridi).

1.3.1.2. Para los niños de nueve a once años

Se llevaron a cabo ejercicios para la entonación y para el ritmo. Para practicar el ritmo, los ejercicios consistían en marcar tres y cuatro tiempos, acentuando el primer tiempo en el compás de tres por cuatro y el primero y tercero, en el compás de cuatro por cuatro. El

profesor marcaba el ritmo a dos tiempos para que los alumnos expresaran el paso sin desplazamiento.

Para desarrollar los ejercicios de entonación se cantó a intervalos de segundas, terceras, cuartas, sextas y octavas, tanto ascendentes como descendentes. El repertorio de canciones para estas edades fue: *Cómo Quiere Que Tenga* (Asturias), *Tres Hojitas, Madre* (Asturias), *La Molinera* (Castilla), *Serranilla* (Castilla), *Al Lado De Mi Cabaña* (León), *Aldapeko* (Vascongadas).

Para los cantos religiosos las obras que se utilizaban fueron: *Himno del Congreso Eucarístico de 1952, Tantum Ergo, Pange Lingua, Salve Regina* (gregoriano).

1.3.1.3. Para los niños de doce a catorce años

Para la práctica del ritmo, los docentes realizaban actividades a dos, tres y cuatro tiempos, destacando las partes fuertes. El profesor explicará a los alumnos la diferencia que existe entre el modo mayor y modo menor, practicará la escala diatónica en Do menor (tanto en movimiento ascendente como en descendente), entonándola con distintas vocales.

Para las canciones tanto religiosas como profanas, el primer grupo practicará aquellas que estén escritas en compás de dos tiempos y que la tesitura no pase de la octava, considerando la nota más aguda Do del tercer espacio del pentagrama de la clave de sol. Para el segundo grupo pueden ser escritas en dos, tres o cuatro tiempos, cuidando de que sus ritmos y tonalidades sean claros y de extensión cómoda y poco aguda. El tercer grupo cantará canciones tanto en modo mayor como en modo menor, con un ritmo asequible de clara tonalidad y cuya extensión vocal no sea muy extensa. Se deberá cantar sin forzar la voz para conseguir un timbre dulce y delicado (propio de las *voces blancas*).

Las canciones que se interpretan en estas edades son: *Si la Nieve Resbala* (Galicia), *Aunque Me Des Veinte Duros* (Castilla), *El Pañuelo De Seda* (canción de ronda), *Me Quisiste* (jota), *Otoñal* (Vascongadas) y como canto religioso, la *Misa De Ángelus* (gregoriano).

1.3.2. Contenido de los programas oficiales para las niñas

Durante el periodo de Enseñanza Elemental, el criterio de selección de las canciones se basaba en escogerlas por su fácil entonación y por el texto poco complicado. Las canciones con gestos y movimientos son las más indicadas para estas edades. Lo más importante era que la maestra tuviera en cuenta la tesitura y la afinación, ya que las niñas a estas edades imitan al modelo, en este caso el de la maestra. Se debe exigir que las niñas canten con naturalidad y sin esfuerzo alguno. El repertorio que se utilizaba para la Enseñanza Elemental eran juegos musicales y canciones animadas; entre ellas podemos citar las siguientes (Alonso, 1985): *Que Llueva, Que Llueva* (corro), *El Patio De Mi Casa* (corro), *Baile De La Carrasquilla* (corro), *Dice Mi Tía Doña Inés* (corro), *Quieres Ver Como El Chacarero*, *En El Balcón Del Palacio*, *Margarita Va Por Agua*, *Chi-chin, Chiquirriquitín*, *Oh! Virgen Purísima* (gregoriano en castellano), *Cu-cú Cantaba La Rana*, *Este Corro Es Un Jardín*, *San Antonio Y Los Pajaritos* (romance).

Para el Periodo de Perfeccionamiento, con niñas de mayor edad, era conveniente inculcarles *la buena canción* para ir educándolas en el gusto musical. Las niñas escribirán al dictado el texto de la canción y lo leerán conjuntamente. Esa lectura se realizará con el ritmo de las figuras que comprende la canción, con los acentos prosódicos correspondientes. En el siguiente paso, la maestra cantará varias veces la canción para que las alumnas conozcan la melodía; para concluir se entonará por fragmentos hasta que quede perfectamente aprendida y afinada. El repertorio que se emplea en este periodo son canciones de corro, de cuna, romancillos, villancicos, himnos y melodías religiosas (gregoriano), como por ejemplo (Alonso, 1985): *Ave María*, *El Ramito Verde*, *Cómo Quieres Que Tenga La Cara Blanca*, *Calla Niña Calla* (canción de cuna), *En Pie Flechas De España*, *Campanas De Belén* (romance), *Tiendo Mi Pañuelito*, *Carta Del Rey*, *Fray Antón Tenía Una Burra* (humorístico), *Mambrú Se Fue A La Guerra*, *Rosalinda*.

En el periodo de Iniciación Profesional, con alumnas preadolescentes y adolescentes, se les enseñaba conocimientos básicos de solfeo, como el pentagrama, la clave de sol, las notas, las figuras, los compases, etc. El repertorio que se llevaba a cabo era (Alonso, 1985): *El Conde Olinos* (romance), *Canción De Cuna* (Palencia), *En Pie Camaradas* (himno), *Canción De Siega* (Salamanca), *Canción De Recogida De Aceitunas* (Ciudad Real), *Estando La Virgen María* (villancico), *Villancico Del Vestido* (andaluz), *Don Melitón* (humorística), *El Picotín* (Burgos), *María De Las Nieves* (Granada), *Cómo Vives Tan Alta* (Toledo), *Una Tarde Fresquita De Mayo*, *Flos Virginum* (gregoriano).

Como acabamos de exponer, los contenidos musicales son distintos dependiendo del sexo del alumno. El aprendizaje para los niños se basa fundamentalmente en las marchas e himnos militares y patrióticos; al mismo tiempo, aprendían a marcar el paso militar. En cambio, el aprendizaje para las niñas se basa en la adquisición del solfeo, de las canciones populares y de los himnos patrióticos.

1.4. El Frente de Juventudes y la Sección Femenina

Según Castañón (2009), en la Ley de Educación Primaria 1945, Capítulo IV, la asignatura de Música aparece dentro del grupo de asignaturas complementarias, junto a la Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y la Iniciación para el Hogar. Todas estas materias fueron impartidas por las instituciones vinculadas a FET y de las JONS, que, por este motivo, diseñaron las Programaciones de estas cuatro asignaturas. Todo esto se mantuvo en vigor hasta la Orden de 8 de julio de 1965 (BOE de 24 de septiembre), que hace referencia a los Nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria. Otra de las características de la Ley de 1945 es que la Música es introducida dentro de las Actividades Formativas de posible realización a través de las actividades extraescolares, según su Artículo 43.

Las instituciones vinculadas al Movimiento, a FET y de las JONS, eran dos, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina. El Frente de Juventudes estaba destinado

exclusivamente a la formación de la población masculina, y no contempló en ningún caso la educación de las mujeres. En ambas instituciones, la educación musical giró en torno al estilo premilitar, se destacan más el significado del texto escrito que la melodía en sí misma; tanto fue así, que potenciaron el canto monódico (cantos patrióticos, himnos), sin ninguna consideración a la emisión de la voz. Para aquellos varones que vivían en lugares apartados y no tenían acceso a la enseñanza escolar, se creó una amplia red de internados, cuyo funcionamiento estaba cargado con fuertes cargas políticas: los *Colegios Menores* y los *Colegios Mayores*. Los primeros acogían en régimen de internado a los estudiantes matriculados, mayoritariamente en los institutos para estudiar Bachillerato Elemental, Bachillerato Superior o el Curso para acceder a la Universidad (Preuniversitario); los segundos admitían solo a los estudiantes universitarios; Los *Colegios Menores* existían en todas las provincias españolas y los *Colegios Mayores*, solo en las ciudades con Universidad, como Madrid, Barcelona, etc.

Existen dos publicaciones escritas por Luis Otero (1999, 2000) que recoge un extenso y escogido reportaje fotográfico amenizado con un texto muy sugerente. La primera publicación la tituló *La Sección Femenina*, y en ella vienen reflejadas las características que tenían que mostrar la mujer española; entre todas ellas, la sociedad le exigía que debían ser hogareñas, patriotas, obedientes, disciplinadas, abnegadas, inteligentes, religiosas, decididas, alegres, sufridas y leales. La segunda, se publicó un año más tarde, con el título *Flechas y Pelayos* y es una manifestación de la moral y el estilo de los niños franquistas, que ‘*soñaban con imperios*’.

1.4.1. El Frente de Juventudes

Según el contenido extraído de José de Arriaca (1967), el Frente de Juventudes acapara la enseñanza musical masculina de niños y de jóvenes tanto a nivel escolar como extraescolar, por ejemplo, en los campamentos, en los desfiles, en las marchas, etc. Los valores ideológicos

más destacables eran la obediencia, la lealtad al régimen y la imposición ideológica. Todo esto se llevaría a cabo en los campamentos, excursiones, etc. La educación musical fue considerada un vehículo propagandístico óptimo para atraer a nuevos afiliados, que se sentían atraídos por los himnos, marchas y actividades deportivas. Como ya dijimos anteriormente, los Instructores de FET y de las JONS dieron más importancia al mensaje que transmitía el texto cantado, que a la calidad interpretativa. Esto implica que los cancioneros fueron recopilaciones de textos patrióticos, de manera que las interpretaciones musicales del Instructor o de los tocadiscos eran medios para el aprendizaje del *mensaje* escrito. Incluso en las agrupaciones instrumentales y corales, se resaltaba la importancia de ciertas cualidades innatas, pero no era imprescindible el aprendizaje de la notación musical para tocar los instrumentos. Es decir, no estamos hablando de un proceso educativo ni formativo, sino de un aprovechamiento de ciertas habilidades innatas y de la repetición de modelos impuestos por mera imitación. Los objetivos musicales de la educación musical llevada a cabo por el Frente de Juventudes fueron los siguientes (Castañón, 2009): a) comunicar el mensaje ideológico; b) fomentar la cohesión emocional del grupo mediante el canto monódico colectivo; c) difundir repertorios que proporcionaran unidad al grupo y transmitiesen los elementos ideológicos fundamentales del régimen a través de los himnos; d) utilizar la música con carácter premilitar (marchas); e) emplear el folklore como elemento de expresión sentimental para momentos especiales y emotivos en las actividades de campamentos (alejados de sus hogares); f) cantar himnos a voz en grito en manifestaciones propagandísticas del régimen (desfiles); g) tocar instrumentos en bandas militares, fundamentalmente, compuestas por cornetas y tambores.

Una de las publicaciones más leídas y comentadas durante la última etapa franquista es la publicación de Arriaca (1967), la cual presenta solo la letra de 165 melodías (Figura 1). Excepcionalmente, aparece la música y letra en los himnos más representativos de FET y de

las JONS: *Cara Al Sol y Prietas Las Filas*. Arriaca (1967, p. 14) también sostiene que las canciones constan de tres elementos: la música, la letra y el mensaje.

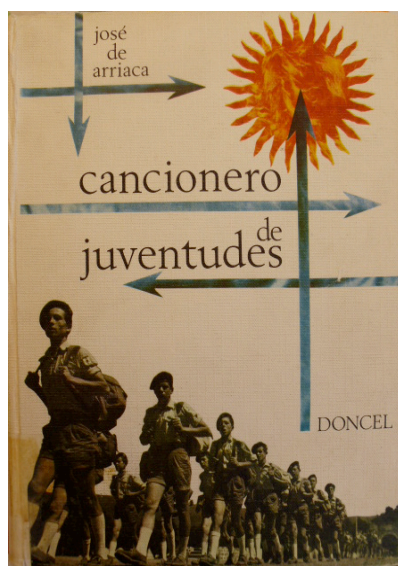


Figura 1. Portada *Cancionero de juventudes* de J. de Arriaca (1967)

Para confirmar esta afirmación, Arriaca reproduce, en la *Introducción* de su libro, un párrafo muy sugerente, extraído del *Plan de Formación de la OJE* (Organización Juvenil Española):

Tanto la música como la letra forman el cuerpo de la canción. El mensaje es su alma. Hay que desentrañarlo para llegar a conocer realmente la canción, ya que casi nunca la letra agota el mensaje de aquella. Nos dice algo, pero no todo.

Un elemento de gran valor para ayudarnos a conocer, a desentrañar, el mensaje íntimo de una canción es su historia, las circunstancias que rodearon su nacimiento y su vida hasta llegar a nosotros. Así como nuestro conocimiento de un hombre será siempre incompleto si no sabemos los rasgos más significativos de su vida, no llegaremos nunca a conocer realmente la canción si ignoramos su historia, y, en consecuencia, mal podremos interpretarla.

En esta publicación aparece referenciada la mayor parte de los cancioneros falangistas, que sirvió de base para que Arriaca diseñara su libro. En muchos de ellos no aparece completa la información bibliográfica, pero aun así este libro constituye una de las mejores fuentes del cancionero de la *Organización Juvenil*, que pasó con los años a denominarse *Frente de Juventudes* para más tarde identificarse como *Organización Juvenil Española* (Castro, 1967). La mayoría de estos cancioneros se cita en la publicación de Arriaca; por su importancia musical, exponemos una relación de los mismos:

- *Cancionero* (Asturias, 1940?)

- *Marchas y canciones* (Madrid, 1940)
- *Himnos y canciones* (Madrid, 1942)
- *Himnos y marchas* (Madrid, 1942)
- *Manual del jefe de centuria de las FJF* (Madrid, 1942)
- *Marchas y montañismo* (Madrid, 1943)
- *Canciones para la mochila* (Madrid, 1944)
- *Cancionero falangista* (Madrid, 1945)
- *Pequeño cancionero* (Granada, 1946?, 1947?)
- *Cancionero juvenil* (Madrid, 1947)
- *Manual del fecha* (Granada, 1947)
- *Cancionero juvenil* (Granada, 1948?)
- *Cancionero* (Valencia, 1953)
- *Plan de Formación de las FJF* (Álava, 1953)
- *Cancionero juvenil de bolsillo* (Granada, 1954)
- *Cancionero juvenil* (Zaragoza, 1954)
- *Cancionero popular carlista* (Madrid, Ediciones Españolas, 1957)
- *Cancionero de la OJE* (Madrid, 1962)
- *Cancionero del Frente de Juventudes* (Editorial Doncel, Madrid, 1963)
- *Cancionero juvenil* (Zamora, sin fecha)
- *Cancionero para marchas y campamentos* (Madrid, sin fecha)
- *Himnos y canciones de marcha* (sin fecha; pequeño folleto, 8.5 x 10.5 centímetros).

Para facilitar al lector la lectura de esta publicación, Arriaca, expone gran parte del cancionero de modo cronológico e intencional, pero comete el error de comenzar algunos rangos con el mismo año que finaliza el periodo anterior. Además, el cuarto período comienza en 1941 y el anterior, concluye en 1942. Estas irregularidades dificulta el análisis de cada una de las melodías.

- **1930-1936**

Se hacen presentes las siguientes melodías: *Isabel Y Fernando*, *El Camarada*, *Cara Al sol* (con lejanos antecedentes de *La Marsellesa* y *La Internacional*), el *Himno De Combate De Las JONS* y *Amanece Para Mí*.

- **1936-1939**

Durante estos años tiene lugar la Guerra Civil, con lo cual es un periodo que se caracteriza por la exaltación de los símbolos nacionales, por los himnos militares, por homenajear a los caídos durante el combate, etc. Apuntamos igualmente que se contaba con gran cantidad de canciones del fascismo alemán e italiano que se habían adaptado al español. Las canciones que destacan en estos años son: *Himno De La Bandera Gallega De Falange, Las JONS, Flechas Y Yugo De Las JONS, Cadetes De Las JONS, El Campamento, Si Un Camarada Falangista, Morir Por España, Si Cayeras Camarada, Marcha De Los Fusileros, Bajo Las Banderas Imperiales, Por La España Imperial*, etc. En definitiva, melodías propias de la guerra española.

- **1939-1942**

En esta etapa aparece un ramillete de canciones juveniles que se difundieron en los campamentos y que se cantaban en los días señalados, como el *Día del Caudillo*, el *Día de la Canción*, etc.; los textos hacían referencia al recuerdo de los caídos en la Guerra Civil, a la España Imperial y a la juventud que había de ser instruida para la *Nueva España*. En el repertorio de estos años destacamos: *Prietas Las Filas, Montañas Nevadas, Falangista Soy, En Pie Camaradas, Himno De Infantería, Himno De La Legión, Marchad, Flecha Imperial, ¡Gloria Y Honor A José Antonio!, Caídos Por España ¡Presentes!, ¡Al Pe Pri!, Juventudes Del mar, Himno Del trabajo, Águilas De Imperio, Impulso imperial, Ser Español, Camisa Azul, Centuria De Cadetes, Juventud Española, Falanges Juveniles De Cadetes, Centurias Juveniles, Pasan Los Flechas*, etc.

- **1941-1945**

En este nuevo período cobra protagonismo la reconstrucción de España, el devenir de la Segunda Guerra Mundial y el alistamiento de muchos ex combatientes a la División Azul; esta estuvo constituida por una unidad de voluntarios españoles que sirvió entre 1941 y 1943

en el ejército alemán durante la Segunda Guerra Mundial, principalmente en el Frente Oriental contra la Unión Soviética (Morales y Togores, 2008). El repertorio nazi fue el caldo de cultivo que originó la aparición de nuevas canciones patrióticas. Hubo melodías que reivindicaban el Peñón de Gibraltar y otras alusivas a la creación de la Academia «José Antonio». Durante estos años se remozó el antiguo cancionero y ya no se hablaba de la muerte victoriosa en combate, sino de la exaltación de la figura de Francisco Franco. Entre estas canciones destacamos: *Lili Marlen*, *Desde Rusia*, *Katiuska*, *Canto De La División Azul*, *¡Gibraltar, Gibraltar!*, *Llámame Camarada*, *La Canción Del Cid*, *Himnos De Los flechas*, *Pequeños Arqueros*, *Himno De Campamentos*, etc.

- **1945-1955**

Al acentuarse el aislamiento de España frente a los países que configuraban la Organización de Naciones Unidas (ONU), el Frente de Juventudes consideró que la juventud española debía ganar la calle, la montaña, la playa, el pueblo y la ciudad; por ese motivo, llenó de campamentos la geografía española, de centurias las carreteras y de caminos y de canciones mensajeras todos los rincones del país (Arriaca, 1967, p. 104). Canciones creadas para estos fines fueron las siguientes: *España es mi canción*, *Juventud del SEU*, *Juventud Estudiante*, *Camino Del Sol*, *Fidelidad*, *Olari*, *Pequeños Arqueros*, *Centurias Juveniles*, *Caminos Abiertos*, *A España Serviré*, *Juventud Española*, *Por La Patria*, *El Pan Y La Justicia*, etc. Otras canciones se crearon con el fin de exaltar a Franco, como *Saludo De Las Juventudes A Franco*, *A Tus Órdenes*, *A La Voz Del Capitán*, *Tenemos Un Caudillo*, *En Marcha Las Centurias*, etc. Asimismo, otras melodías siguieron reivindicando el Peñón de Gibraltar para que volviera a ser territorio español, como *¡Gibraltar!*, *Gibraltar Español*, *Castilla por Gibraltar*, *Nuevo Gibraltar*.

Para tener constancia de las canciones que conocía la juventud en 1954, se hizo un sondeo a 844 acampados procedentes de 50 provincias en el Campamento Nacional de

Covaleda, ubicado en el Raso de la Nava y cercano al nacimiento del río Duero (Soria). El resultado fue una muestra de 145 canciones; las preferidas, por orden de importancia, fueron las siguientes (Arriaca, 1967): *Avanzada De Nuestra Nación, Montañas Nevadas, Nuevo Gibraltar, Fidelidad, Llámame Camarada, Himno De Campamento, Isabel Y Fernando, ¡Juventudes!, ¡Juventudes!, Himno De San Fernando, Marchando..., La Batalla Del Ebro, Único Capitán, Tenemos Un Caudillo, Himno Del Trabajo, Mi Camisa Vieja Vestiré, Canción Del Flecha, Juventud Española, ¡Arriba España!, El Alto de los Leones, El Camarada, Canción de las FJF, Tengo Una Novia Que Es Mi Ilusión, Canto De La División Azul, Pregones De Imperio, Una España Mejor.*

- **1956-1965**

Durante esta nueva etapa, el cancionero del Frente de Juventudes experimenta un cambio significativo y, aunque se siguen cantando las melodías anteriores, aparecen otras que exaltan el quehacer de la juventud española. Un aspecto importante que queremos destacar es que en 1960 se inició la OJE, que dependía de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes y, por tanto, de la Secretaría General del Movimiento. Se centraba en la educación no formal de los niños, jóvenes y adolescentes, ya que potenciaba fundamentalmente la competición en los campamentos, en los concursos, en el ocio y en los deportes. Entre su repertorio musical, mencionamos las canciones más destacadas: *Pasa La Juventud, Paso Al Imperio, Si Madrugan Los Arqueros, Canción De Los Almogávares, Me gusta Lo Difícil, Guarda Tus Penas, Juventud Misionera, Doncel, Amadís, Un Quehacer, Marcharás, Mi canción, Nunca estaremos solos si cantamos, En Las calles De Cualquier Ciudad, Canción De La hermana Lluvia, Canción De La Hermana Mañana, Canción Del Hermano Fuego, Canción De La Hermana Noche, etc.*

En referencia a lo anteriormente expuesto, podemos observar que en cada etapa se cantaban canciones para la formación militar, para la exaltación del «Generalísimo», para

favorecer la empatía y el gregarismo de los acampados, para desarrollar el espíritu de la España Imperial, para reivindicar el Peñón, etc.

Un repertorio semejante al de Arriaca (1967), con un gran número de canciones se halla ubicado en una página WEB que lleva el título *España es mi canción II* (1985). Además, dentro del epígrafe de la *Pedagogía de la canción*, aparece el método más utilizado en los campamentos para el aprendizaje de las canciones; este procedimiento pedagógico se podía desarrollar en los lugares y momentos más dispares: en el horario de las clases, sentados en el suelo del pinar, en los bancos del comedor, en el Fuego del Campamento, en el transcurso de una reunión o de una marcha, etc. A continuación exponemos este método utilizado por los Instructores de canto para que los acampados aprendieran todo tipo de cantos:

- Entregar la letra escrita a cada participante.
- Leer la canción y «explicar el mensaje».
- Aunque se aconseja la audición del disco o del magnetofón, el profesor la cantará una o varias veces, para conseguir la primera impresión.
- Iniciar el ensayo conjunto, estrofa por estrofa, corrigiendo defectos.
- Evitar el cansancio.
- Localizar y hacer callar a los que desafinan inicialmente, los cuales se sumarán más tarde.
- Localizar a los que no "entran" bien; que lo hagan al segundo o al tercer verso inicialmente.
- Una vez aprendida la canción, matizar el ritmo, los "fuertes" y "pianos", silencios, finales, etc.

Según Parra (1989, en Castañón, 2009), la mejor plasmación de la institucionalización de la canción como elemento representativo del régimen es la creación del *Día de la canción*, asociada al *Día de la Victoria*, al final de la Guerra Civil, que se originó el 1 de abril de 1939.

La transformación ideológica de Falange y sus relaciones de tensión con las estructuras del poder franquista se muestra muy claramente en la evolución del cancionero, pasando por tres etapas fundamentales:

- La formación militar y ensalzamiento bélico.
- El ensalzamiento de la figura de Francisco Franco.
- Durante el periodo de la OJE, se incentivó sobre todo la camaradería y la convivencia del grupo, que dio un sentido más poético y menos violento.

Para la difusión de todo su material musical, la Delegación Nacional del Frente de Juventudes y las Delegaciones Provinciales, se encargaron de editar, a lo largo del franquismo, como ya vimos en Arriaca (1967) un extenso repertorio de cancioneros. De ellos, volvemos a citar dos, publicados por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes: *Marchas y canciones* (1940) y *Canciones para la mochila* (1944). Posteriormente, la editorial Doncel, además de generar libros de Bachillerato para la asignatura de Formación del Espíritu Nacional, se encargó también de editar el *Cancionero Juvenil* de José de Arriaca (1967). Conviene destacar también que este libro es una reflexión histórica y detallada del repertorio musical falangista hasta 1967, con detalles importantes sobre la autoría de letras y melodías, así como del entorno ideológico en que fueron compuestas y en el que fueron interpretadas. Este documento es fundamental para entender la importancia de las canciones, su pervivencia temporal y sus significados asociados. Ya sabemos que casi todas las melodías, incluidas por Arriaca (1967), no contienen ni una sola nota, es decir, no es posible saber cómo sonaban. Esto podría ser debido a tres circunstancias: a) la inclusión de los pentagramas hubiera originado un aumento significativo de las páginas, que hubiera redundado en el precio de venta; b) el público al que iba destinado no estaba preparado para interpretar la música escrita; c) la absoluta importancia que el Movimiento dio al mensaje escrito: lo prioritario era aprender las letras de las canciones acompañadas con atractivas melodías.

Finalmente, la editorial Doncel realizó también una gran tarea de divulgación a través de la publicación de unas melodías en discos de vinilo para su difusión en la radio y en los medios de comunicación, controlados por el Movimiento (*Cadena Azul de Radiodifusión, RTVE*); algunas de estas canciones son: *Prietas Las Filas, Es Tan Hermoso Ser Cadete,, Isabel Y Fernando, En Pie Flechas De España, Juventudes Juventudes, El Dardo Vivo De Un Quehacer, En Marcha Las Centurias, Pequeños Arqueros, Lláname Camarada, Guarda Tus Penas, Si Madruga Los Arqueros, En Marcha Campamentos, Único Capitán, Montañas Nevadas.*

Debido a la fuerte carga ideológica de la educación musical recibida por la población masculina, una vez terminado el período franquista, se generaron, por parte de la población civil, potentes actitudes de rechazo hacia este repertorio impuesto. La ausencia de otro tipo de elementos de aprendizaje musical implica que la mayor parte de la generación no percibió que existió otras melodías ajenas al régimen franquista (Castañón, 2009).

Otra fuente que arrojó mucha información sobre el nivel recibido por los estudiantes es el análisis de los textos musicales que los profesores de Música recomendaron a los futuros maestros en las Escuelas de Magisterio. Podríamos citar la publicación de dos tomos (Primer Curso y Segundo Curso), de pequeño formato, escritos por Manuel Soler Palmer y Miguel Arnaudas Larrodé, titulada *Tratado de música para las Escuelas de Magisterio*; parece ser que la primera vez que se publicó fue durante los primeros veinte años del siglo XX. Tuvo tanta resonancia, que este libro se volvió a publicar en 1940, en la editorial barcelonesa A. Bolileau & Bernasconi. Esto nos demuestra que dicho Manual fue utilizado a lo largo de los cuatro primeros decenios; lo cual certifica el estancamiento docente de nuestra materia. El examen de este libro arroja mucha luz sobre lo que se viene exponiendo: pobreza metodológica hacia el aprendizaje musical en las Escuelas de Magisterio. Ante esta tesitura, ¿qué preparación tenían los maestros para enseñar música leída a sus alumnos escolares? Solo se salvaban los que

procedían de instituciones musicales, los que tocaban en las Bandas de Música de los Ayuntamientos y los que pertenecían a diversas agrupaciones privadas, como las Cofradías de Semana Santa.



Figura 2. Rafael Benedito Vives

Es muy posible que para reparar esta falta de preparación teórica y práctica, Rafael Benedito Vives escribiera libros de texto para las Escuelas de Magisterio. Este músico afamado y pedagogo nació el 3 de septiembre de 1885 en Valencia, ciudad en la que inició sus estudios musicales, y falleció el 8 de septiembre de 1963 en Madrid (Figura 2). Más tarde se trasladó a Madrid y concluyó sus estudios en el Conservatorio de Madrid. En 1915 creó la orquesta de *Amigos de la Música*, compuesta por sesenta y cinco ejecutantes dirigiendo con ella varios conciertos en el Conservatorio y en el *Ateneo de Madrid*.

En 1917 diseñó en Madrid, durante tres temporadas, conciertos matinales, que se celebraron durante tres temporadas consecutivas. La orquesta que actuó en estos conciertos, recibió el nombre de *Rafael Benedito Vives*. En 1919 creó la *Masa Coral de Madrid*. Al frente de ambas entidades celebró gran número de conciertos en toda España, interpretando obras de todas las épocas y escuelas, entre las que figuraron las nueve sinfonías de Beethoven, y estrenando gran número de composiciones de autores españoles. Por sus conocimientos pedagógicos musicales, la JAE le propuso que dirigiera los cursos en los centros madrileños. Entre 1921 y 1922, fue pensionado por el Ministerio de Instrucción Pública para estudiar Pedagogía Musical y Organización de Orquestas y agrupaciones corales, en Francia y

Alemania. Su trabajo fue tan valorado en la JAE que publicó cuatro artículos (1925, 1926, 1927a, 1927b) en la *Revista de Pedagogía*, la tribuna más prestigiosa que existió durante la República (Gallardo y Gallardo, 2009; Gallardo y Gallardo, 2010). En Alemania, dirigió varios conciertos de música española en Berlín (Orquesta Filarmónica de Berlín), Weisbaden (Orquesta de Kushaus), Fráncfort del Meno (Orquesta Sinfónica) y Múnich. Fue representante de España en el Congreso Internacional del Ritmo, celebrado en Ginebra; allí entró en contacto con la pedagogía musical de Émile Jaques-Dalcroze. Fue inspector general de Enseñanzas Musicales del Ayuntamiento de Madrid. Estuvo desempeñando importantes misiones culturales en los cursos para extranjeros y organizando clases especiales de folklore y costumbres populares en la JAE y en la Universidad de Madrid, de la que también fue profesor de música y director de coros (Wikipedia, 2012a).

Al examinar el libro de Luis Otero (1999), hemos descubierto la entrevista que Juan de Alcaraz (1940) hizo a Rafael Benedito. En este escrito expone con claridad que fue llamado por la fundadora de la Sección Femenina, Pilar Primo de Rivera, para que se encargara de enseñar a las Instructoras de música la lectura de la música para que fueran capaces de enseñar a sus alumnas todo tipo de melodías populares y patrióticas. También sostiene que España es muy rica en canciones folklóricas y, por este motivo, se ha de fomentar el amor por lo español, por lo regional, evitando “la música exótica, con todo su acompañamiento de negros y bailarines contorsionistas y descoyuntados espiritual y físicamente”.

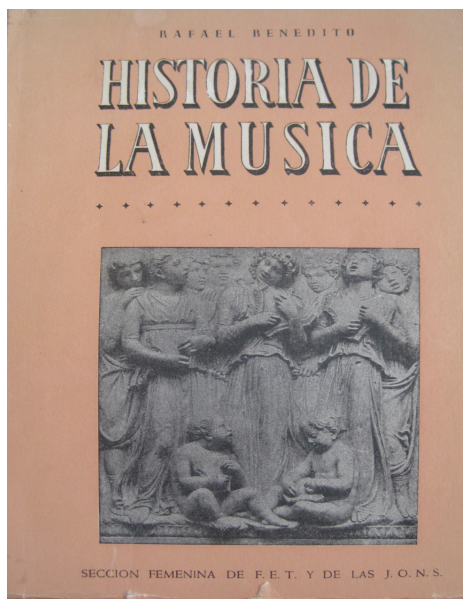


Figura 3. Portada del libro *Historia de la música*. Rafael Benedito (1955a)

Impartió conferencias, cursos musicales y algunas de sus obras fueron publicadas por FET de las JONS (1962) y por la Sección Femenina (1955a; Figura 3). Fue el músico que estuvo casi siempre presente en los certámenes (albergues, campamentos, etc.) llevados a cabo por la Sección Femenina. No es de extrañar que Rafael Benedito propusiera a los mandatarios de Falange Española que se iniciara el proyecto de recoger un amplio repertorio de las músicas regionales españolas. En ellos se recogieron las melodías y danzas folklóricas que iban recolectando las afiliadas de la Sección Femenina por todo el país. No nos equivocáramos al afirmar que fue el impulsor musical más significativo de los Coros y Danzas.

Como ya mencionamos anteriormente, Rafael Benedito, para mejorar el ambiente musical existente por aquellos años, publicó para las Escuelas de Magisterio una serie de publicaciones, como por ejemplo *Historia de la música* (1955a), *La música a través de los tiempos* (1962) o recopilaciones musicales, como *Arte coral* (1943), *Cantoría* (1945), *Villancicos rústicos españoles* (1948), *Raza* (1950), *La iniciación musical a la infancia* (1951), *Canciones populares españolas* (1953), *Masas corales* (1956), *Canciones del folklore español* (1960?) y *Nacimiento: villancicos de Navidad* (1973). Curiosamente en diversas ocasiones parece que firmó algunas de sus publicaciones bajo el seudónimo de Ángel Niño:

Canciones populares (1955b) y en *Masas corales* (1956). Finalmente, la Sección Femenina de FET y de las JONS le publicó, sin fecha, un folleto de 64 páginas, titulado *Nueve conferencias para los cursos de música*. En esta publicación aparecen todas las disertaciones musicales dirigidas para los cursos de formación de Instructoras de música. Lo más espectacular de este folleto es que a medida que iba explicando su clase magistral insertaba discos de vinilo para facilitar la comprensión de sus disertaciones.

1.4.2. La Sección Femenina de FET y de las JONS

La Sección Femenina nace en 1934 apoyando al partido recién constituido FET y de las JONS. Esta Sección trata de mujeres relacionadas con los artífices del Partido y con una fuerte carga católica. Según Blasco (2004) y Castañón (2009), la Sección Femenina fue un instrumento importante para el régimen franquista porque se encargó de desarrollar un arquetipo femenino basado fundamentalmente en la exaltación de la maternidad, en el recogimiento en el hogar para la feliz crianza de la prole, en la subordinación, en la actitud pasiva, etc.; aspectos que conectaban directamente con el mensaje ampliamente difundido por la Iglesia. Todas estas características fueron contrarias a las que disfrutaban la mujer moderna durante la República: presencia pública de la mujer, libertad, divorcio, separación matrimonial, etc.

Para desarrollar estas premisas, la Sección Femenina influyó en la educación de las niñas a través de instructoras encargadas de impartir las asignaturas de Educación Física, Política y Hogar. Las maestras debían leer mensualmente, para adoctrinar a las sucesivas promociones de escolares, *Consigna*, una Revista Pedagógica de la Sección Femenina de FET y de las JONS, con una sección musical fija, que vio la luz en 1941 y se dejó de editar en 1977 (Checa, 2002). Paralelamente, a esto, la Sección Femenina puso en marcha sus propias escuelas que pasaron a llamarse Escuelas de Formación y Escuelas de Hogar, cuya misión prioritaria era erradicar el analfabetismo y atraer al alumnado para que se uniera a sus filas.

Además de instruir a las estudiantes, también fueron *Divulgadoras Sanitario-Rurales* que preparaban a las futuras madres para las funciones específicas de la maternidad. Aproximadamente a partir de 1945 se llevaron a cabo estas enseñanzas sanitarias, desarrollándose a través de las *Cátedras Ambulantes*, que se desplazaban en camiones a los diferentes pueblos y, por un determinado tiempo, permanecían impartiendo instrucción sanitaria, sin olvidar el aspecto político.

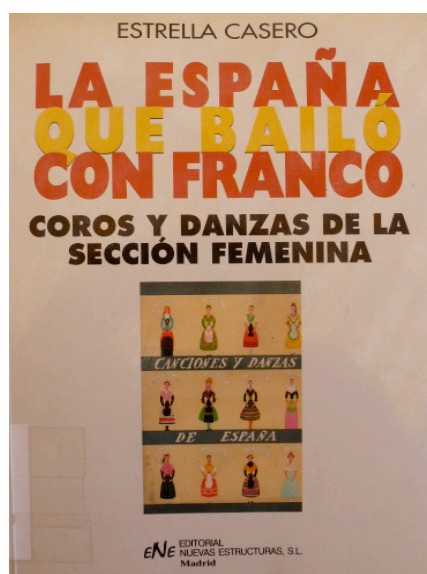


Figura 4. Portada del libro de E. Casero (2000): *La España que bailó con Franco. Coros y Danzas de la Sección Femenina*

Está claro que el objetivo del Departamento de Música de la Sección Femenina, desde sus inicios, era fomentar la unión de una España geográfica y culturalmente diversa. Famosas fueron las palabras que Pilar Primo de Rivera dijo en 1939, y que han sido reproducidas en múltiples escritos relativos a la música. Este famoso texto, lo hemos visto reproducido en *Cancionero* (Sección Femenina del Frente de Juventudes de FET y de las JONS, 1943, p. 5) y en Casero (2000, p. 46). A continuación, reproducimos el texto del *Cancionero* y no el de Casero porque este autor lo ha reproducido con pequeñas modificaciones:

... cuando los catalanes sepan cantar las canciones de Castilla; cuando en Castilla se conozcan también las sardanas y sepan que se toca el “txistu”; cuando el cante andaluz se entienda toda la profundidad y toda la filosofía que tiene, en vez de conocerlo a través de los tablamillos zarzueleros; cuando las canciones de Galicia se canten en Levante; cuando se unan cincuenta o setenta mil voces para cantar una misma canción, entonces sí que habremos conseguido la unidad entre los hombres y entre las tierras de España.

Para ilustrar el ámbito musical, desarrollado por la Sección Femenina, expondremos las propuestas de Casero (2000), que reflejó en su libro *La España que bailó con Franco. Coros y Danzas de la Sección Femenina* (Figura 4). En dicha publicación aparece con gran claridad los Servicios Formativos, cuya misión prioritaria era la formación ideológica; entre ellos, existían:

- El Departamento de Formación Religiosa, que se orientaba hacia los contenidos de la Iglesia Católica.
- El Departamento de Formación Política, que se regía por el diario de José Antonio Primo de Rivera.
- El Departamento de Cursos, que organizaba todos los encuentros nacionales e internacionales de las afiliadas.
- La Regiduría de Juventudes, que dirigía el aspecto escolar, extra-escolar y laboral.
- La Regiduría de Estudiantes y Graduadas, que promocionaba la formación política, social y profesional de la mujer universitaria, por medio de albergues de Verano, Coros y Danzas, Cursos de Formación de Mandos, Colegios Mayores, Seminarios, Boletín informativo para las graduadas, Reuniones profesionales, Ayuda a las oposiciones, etc.
- Regiduría de Educación Física y Deportes, que se encaminaba a la práctica generalizada de la gimnasia y deportes.
- Regiduría de Divulgación y Asistencia Sanitario Social, que se encargaba de un triple objetivo: a) la orientación familiar a través de la familia, del municipio y del sindicato; b) la Educación Sanitaria, que abarcaba conocimientos de higiene, puericultura, mortalidad infantil, alimentación y nutrición, socorrismo, rehabilitación de inválidos, donantes de sangre, etc.; c) la capacitación de Asistentes Sociales, Enfermeras, cuidadoras (auxiliares de puericultura), etc.
- Regiduría del Trabajo, cuyo objetivo era elevar el nivel de la mujer trabajadora en todos los aspectos.

- La Regiduría de Cultura, que trataba de potenciar cuatro dimensiones: a) los Centros Culturales en los que se desarrollaban conciertos, conferencias, recitales, obras teatrales, proyecciones cinematográficas, etc.; b) las Bibliotecas para incentivar la lectura; c) El Departamento de Escuelas de Hogar, que reforzaba la economía doméstica; d) El Departamento de Música con la idea de difundir por todo el territorio nacional la formación musical, que es un gran exponente para elevar la cultura del pueblo español; la autora Casero (2000, p. 25) cita unas palabras de Pilar Primo de Rivera: “Así, con el método Orff, concursos de coros y danzas, villancicos..., se va difundiendo desde la infancia el amor a la música y su aprendizaje”.

1.4.2.1. El Departamento de Música de la Regiduría de Cultura

Como veremos más adelante, la música, especialmente las visitas internacionales que hizo la agrupación *Coros y Danzas*, sirvió para mejorar la imagen política franquista (Casero, 2000).

La Regiduría de Cultura se creó en 1938 con miras a desarrollar la música general y especialmente el canto popular y litúrgico. El primer paso que dio esta Regiduría fue la organización de cursos de Instructoras de Música, que se llevaron a cabo en Vigo, Zamora y Valladolid; todos ellos fueron dirigidos por el maestro Rafael Benedito Vives. Como ya manifestamos anteriormente, este profesional de la música fue uno de los pocos que pudo publicar sus inquietudes musicales en la *Revista de Pedagogía*, la tribuna más prestigiosa existente durante la República (Casero, 2000); en un artículo publicado por Gallardo y Gallardo (2009) hemos encontrado cuatro artículos escritos por Rafael Benedito, que los publicó en 1925, 1926, 1927a, y 1927b; todos ellos analizan el aprendizaje musical en la escuela y en las Escuelas Normales.

Siguiendo con la publicación de Casero (2000), en 1939 se volvieron a organizar estos cursos de Instructoras, también bajo la batuta de Rafael Benedito Vives en Málaga y en

Barcelona. En los cursos de 1938 y 1939 las futuras Instructoras de Música tuvieron que superar los conocimientos teóricos y prácticos; entre los primeros, figuraban la Pedagogía Musical y el Folklore; y, entre las segundas, la metodología para crear los coros, la impostación de la voz, la vocalización, el fraseo expresivo y la práctica coral unísona y polifónica. Además de esto, se les instruía para que investigaran y recopilaran el folklore musical, existente en las regiones en las que estaban trabajando, con la idea de crear un repertorio musical de cada lugar. Lo que ocurrió es que las Instructoras de música no recogieron solo canciones, sino también danzas. Esta es la causa para que las dirigentes de esta Regiduría tuvieran en cuenta también este aspecto, íntimamente relacionado con la música. Por este motivo, se puso en marcha, en 1942, el I Concurso de Coros y Danzas. Durante la Segunda Guerra Mundial, las Juventudes Hitlerianas invitaron a la agrupación de Coros y Danzas para que visitara aquellos hospitales donde convalecían de sus heridas los soldados españoles de la División Azul. Las 33 mujeres, más algunos dirigentes, tuvieron tanto éxito que visitaron varias ciudades alemanas y llegaron a actuar incluso en las fábricas. Al concluir la Segunda Guerra Mundial, la Organización de Naciones Unidas (ONU) decretó en 1946 la condena moral y el embargo a España por los estrechos lazos que había mantenido con la Alemania de Hitler; todos los embajadores de los países aliados abandonaron España, aumentando más el aislamiento hacia el régimen dictatorial de Franco. Argentina, en cambio, gobernada por Juan Domingo Perón, decidió ayudar al régimen franquista; en agradecimiento, los mandatarios españoles dispusieron otro viaje a Argentina, Brasil y Portugal, que estaban regidas por políticas muy semejantes.

Malagueñas

Malaguita, Malaguita

Malaguita, Malaguita, Malagui,
Malaguita, Malaguita,
el rey te
el rey te quiere vender;
er que a Má
er que a Málaga comprare,
dineros,
dineros ha de tener.
Malagui, Malaguita, Malaguita,
y ¡ay, ay, ay!

Andante.

Ma - la - gui - ta, Ma - la - gui - ta, Ma - la - gui. Ma - la - gui - ta, Ma - la -
- gui - ta el rey - te el rey te quie - re ven - der - er que a Má...
er que a Má - la - ga com - pre - re, di - ne - ros di - ne - ros ha de te - ner. - Ma - la -
- gui Ma - la - gui - ta, Ma - la - gui - ta, yia - yia - yia - - y!

284



Figura 5. Malagueñas: Malaguita, Malaguita

(Cancionero, Sección Femenina del Frente de Juventudes de FET y de las JONS, 1943, p. 284)

Fue tal el éxito de este viaje que desde 1948 hasta 1962 la agrupación de Coros y Danzas visitó algunos países: Grecia, Turquía, El Líbano, Egipto, Francia, Bélgica, Italia, República Federal Alemana, Cuba, etc.; a nivel nacional se realizaron 20 concursos de Coros y Danzas desde 1942 hasta 1976 (Casero, 2000).

Para unificar y para dar a conocer las canciones, la Sección Femenina se basó en varias publicaciones. En primer lugar, durante 37 años, desde 1941 hasta 1977 (Checa, 2002), tuvo mucha trascendencia el repertorio musical de *Consigna*, revista destinada exclusivamente para las maestras y editada por la Sección Femenina de FET y de las JONS, de la que se publicaron más de 400 ejemplares. Y en segundo lugar, la publicación de diversos cancioneros. Nosotros, como ejemplo, señalaremos cinco:

- *Cancionero* (Sección Femenina del Frente de Juventudes de FET y de las JONS, 1943), con letra y música; esta obra no es original ni inédita, sino una recopilación de

canciones extraídas de cancioneros antiguos; el libro está dividido en varias secciones y dentro de ellas se incluyen, en primer lugar, las canciones a una sola voz, y, en segundo lugar, las de dos, tres o cuatro voces, dependiendo de la belleza y del carácter de las melodías; también se aprecian en ellas la sencillez y la claridad de los contrapuntos, a fin de que puedan ser cantadas en coros, incluso por los que carezcan de los principios básicos musicales; las melodías aparecen agrupadas en las siguientes secciones: “Regionales”, “Villancicos”, “Canciones antiguas y Romances”, “Canciones de corro”, “Religiosas”, “Himnos”. Hemos tomado la determinación de incluir una de sus páginas, que hace alusión a Málaga (Figura 5). Conviene matizar que de esta obra se publicaron posteriormente dos versiones: a) la de 1966, que apareció con el título *Mil canciones españolas* (Sección Femenina de la FET y de las JONS), es una reproducción ampliada del *Cancionero* en el que aparecen las ilustraciones realizadas por Gloria de Cárdenas y Juan Ignacio de Cárdenas; fue tan usada esta versión que se le identificó popularmente con el nombre *Cancionero Grande de la Sección Femenina* (Arriaca, 1967); b) la de 1978, es una réplica de la de 1966 pero sin reproducir las melodías religiosas y los himnos patrióticos franquistas; se tituló *Mil canciones españolas* y se puso a la venta después de la muerte de Franco; por esta causa, el editor tomó la determinación de quitar del texto la autoría del libro, que recaía sobre la Sección Femenina de FET y de las JONS; es, pues, un libro sin autor en el que también se siguen incluyendo las ilustraciones de Gloria de Cárdenas y Juan Ignacio de Cárdenas; esta edición, la de 1978, aparece reflejada en las referencias de la siguiente manera: Sin autor (1978), aunque todos los profesionales de la música de la época conocían muy bien su procedencia original.

- *Cancionero de la II Concentración Nacional de la Falange Femenina* (Sección Femenina de FET y de las JONS, 1944). Contiene la letra y música de 43 melodías diversas: himnos patrióticos, cantos religiosos y música folklórica.
- Otro cancionero, con letra y música, diseñado por la Sección Femenina de FET y de las JONS es *Canciones populares para escolares adaptadas al Cuestionario de Música para Enseñanza Primaria* (1965a). Fue una publicación muy utilizada por los alumnos de las Escuelas de Magisterio, que, a su vez, la emplearon en sus centros escolares. Hemos analizado la sexta edición y en ella las melodías vienen ordenadas por periodos y por índice de dificultad: Periodo de Enseñanza Elemental, Periodo de Perfeccionamiento y Periodo de Iniciación Profesional. Además, existe, al final, una relación de Cantos Gregorianos y otra, de Marchas.
- *Canciones y Danzas de España* (Sección Femenina de FET y de las JONS, 1965b), en el que aparece un ramillete amplio de letra y música folklórica y patriótica.
- *Antología de canciones y danzas de España* (Coros y Danzas de la Sección Femenina, 1968); se compone de dos discos de vinilo de la firma Hispavox.

Conviene señalar que la recopilación de canciones infantiles y folklóricas no fue una idea novedosa y original de la Sección Femenina, pues desde el inicio del siglo XX algunos profesionales de la música construyeron sus propios cancioneros; unos con letra y música, y otros solo con texto. Entre ellos destacamos los de Sebastián Cruellas (1901), Rafael Calleja (1901), Federico Olmeda (1903), María del Pilar Contreras de Rodríguez (1905), Lino González (1907?), Rafael Guerrero (1910?), José Díaz de Quijano (1911), Felipe Pedrell (1914), Narcisa Freixas (1916), José María Nemesio Otaño (1918), Carlos Fernández (1919), Emilio Ramírez (1921), Resurrección María de Azkue (1923?), Rafael Benedito (1924, 1928?), Manuel Palau (1925), Joaquín Nin (1927), Antonia María Cluet Santiveri (1931), Joan Llongueras (1934?), Josep Cumellas i Ribó (sin fecha), Ezequiel Solana (sin fecha).

Una prueba de que los cancioneros de la Sección Femenina estaban constituidos mayoritariamente por las aportaciones de las afiliadas es la publicación, en 1941, de una Agenda, subvencionada por la Regiduría de Cultura (Sección Femenina de FET y de las JONS, 1941). En dicha agenda hemos localizado la música y letra de cuatro melodías populares; en tres de ellas aparecen los datos personales de las afiliadas que aportaron sus hallazgos a la Regiduría de Cultura:

- En las páginas dedicadas a los días 13 y 14 de mayo aparece la melodía *Los del caminito llano* (Cáceres).
- En las páginas dedicadas a los días 12 y 13 de julio aparece la melodía *Arbolito, arbolito* (Logroño). Canción popular de la localidad Canales de la Sierra. Recogida por nuestra instructora Pilar Tudela.
- En las páginas dedicadas a los días 29 y 30 de agosto aparece la melodía *El carbonero* (Murcia), copiada del Cancionero de P. Martínez y recogida por nuestra instructora María H?
- En las páginas dedicadas a los días 13 y 14 de noviembre aparece la melodía *N'a veira do maros* (Gallega, Aires de muñeira). Recogida por la camarada Choncha Barros?

Como demuestra estos claros ejemplos, de esta manera tan simple y efectiva, la recogida y la selección de las melodías que se transmitían solo por la voz, las mandatarias de la Sección Femenina reunieron un gran número de canciones con las que publicaron sus cancioneros. Curiosamente en ninguno de los cancioneros que hemos manejado aparecen los nombres y apellidos de las afiliadas que las rescataron del olvido. No cabe duda de que la inclusión de la música en una simple agenda, demuestra el alto interés del Movimiento hacia nuestra disciplina: cualquier lugar era factible y apropiado para insertar melodías musicales, populares o patrióticas. Incluso, como ya dijimos anteriormente, dedicaron el 1 de abril, conclusión del conflicto armado, al *Día de la Canción*.

Indudablemente los cancioneros de la Sección Femenina poco tenían que ver con los destinados a los varones. Los del sexo masculino, como ya venimos comentando, estaban constituidos fundamentalmente por himnos y marchas, mientras que los de la Sección Femenina lo integraban canciones infantiles, folklóricas y religiosas, aunque excepcionalmente existiera la presencia de los himnos más significativos.

Al observar la Tabla 1 (en Castañón, 2009) comprobamos que el público masculino manifiesta una tendencia clara por cantar melodías patrióticas, himnos y marchas; en cambio, las chicas cantaron y bailaron más composiciones de índole folklórica.

Tabla 1. Comparación de los cancioneros del Movimiento

Origen y tipo	Cancioneros Sección Femenina	Cancioneros Frente de Juventudes
Folklore	77.70%	27.20%
Infantil	8.40%	
Himnos	1.60%	58.60%
Marchas	0.50%	7.40%
Religiosas	1.70%	
Otros	0.30%	
Romances	0.10%	
Danzas	9.80%	4.7%

Este sencillo recuento, pone de manifiesto que la Sección Femenina, a lo largo de los años del Franquismo, fue alejándose cada vez más de las canciones patrióticas para centrar su atención en la búsqueda y en la recuperación del rico y variado repertorio musical de las regiones españolas. Las futuras profesoras fueron formadas en instituciones, creadas ante la necesidad de formarlas a nivel musical; un ejemplo de estas instituciones es la *Escuela Roger de Luria* de Barcelona.

La labor de esta institución, llamada también *Escuela Nacional de Música*, consistía en impartir una formación complementaria a los cursos musicales impartidos en el *Hogar Ruiz de Alda* (Madrid) y en el *Hogar Joaquín Sorolla* (Valencia). Estos cursos se iniciaron en 1960 y

concluyeron en 1972. Además de estos, la Sección Femenina también puso en marcha otros (Castañón, 2009):

(A) En 1965, se llevó a cabo uno, en Pamplona, con la presencia de Carl Orff (Alemania, 10 de julio de 1895-29 de marzo de 1982), Hermann Regner (Alemania, 18 de mayo 1928-29 de diciembre 2008) y Bárbara Haselbach (Alemania, 1939). A este curso asisten como alumnas Ana María Espino y Rosa María Kucharski, que se convirtieron en personalidades dentro del ámbito musical en España. Rosa María Kucharski (Figura 6), según Pérez (1985, 2000) y una noticia en *El País* (2006), nació en Barcelona el 30 de noviembre de 1929 y falleció el 5 de enero de 2006.



Figura 6. Rosa María Kucharski

Comenzó sus estudios musicales a la edad de seis años con la profesora Mercedes Roldós en la *Academia Marshall* de Barcelona. Debutó a los siete años dando su primer concierto. Recibió clases de Frank Marshall (discípulo de Enrique Granados). También tuvo como profesor a Xavier Montsalvage. Terminó la carrera de piano a la edad de catorce años en dicha academia y en 1956 obtuvo el Título Oficial de Piano en el Conservatorio de Valencia. Recibió clases magistrales de piano de la mano de Tomás Andrade de Silva, Pablo Casals, George Enesco, Lazare Lévy y Walter Giesecking.

Fue la primera mujer que participó en los Festivales Chopin de Valldemosa (Mallorca). Ofreció giras por toda la geografía española. En 1962 obtuvo por oposición la cátedra de piano del Conservatorio de Córdoba, pero no tardó en pedir la excedencia. En 1976 obtuvo la plaza

de Piano Aplicado al Canto en la escuela superior de Canto de Madrid. Organizó cursos de didáctica musical en colaboración con el Ministerio de Educación. Fue presidenta y miembro fundadora en 1977 en España de la *International Society of Musical Education* (ISME), que es una asociación para la educación musical, y en 1986 del *Intercambio Musical Internacional* (IMI). Creó un nuevo método de piano, para ello publicó su obra *Método de piano* (1983). Algunas de sus obras, según Pérez (1985, 2000), son: *Música para las aulas* (1975) y *La música, vehículo de expresión cultural* (1980).

(B) En 1966 se diseñó un Curso nacional, en Valladolid, del método Orff para los titulados en Magisterio de toda España.

(C) En 1967, se desarrolló otro Curso nacional idéntico al anterior, pero con público masculino.

(D) En 1968 se celebró otro Curso en Santander, para ambos sexos, impartido por Hermann Regner, Bárbara Haselbach, las hermanas Montserrat y Conchita Sanuy y Luciano Gómez Sarmiento. Pasemos a explicar brevemente la biografía de Montserrat y Luciano:

Montserrat Sanuy (Figura 7), según Oriol (2002) y la entrevista realizada por Lago, Piñero y Pliego (2007), nació en Lérida el 10 de abril de 1935. Sus raíces musicales se deben a su tío abuelo materno, que fue organista y compositor de la Catedral de Lérida, y a su madre, que fue músico y maestra (aunque no ejerció como tal). En su casa siempre hubo ambiente musical, su hermana Ramoneta tocaba al piano números de zarzuelas mientras que su hermana Conchita y los padres cantaban y bailaban. Fue una gran pedagoga que inició su aprendizaje en la *Escuela Municipal de Música* de su tierra natal, realizando los estudios superiores en el Real Conservatorio de Música de Madrid.



Figura 7. Montserrat Sanuy Simón

Al terminar la carrera de piano hizo un curso organizado por la Sección Femenina en La Quinta de El Pardo. Durante dicho curso recibía diez horas de clases, siendo uno de sus profesores Rafael Benedito. Asistió a cursos sobre educación musical y en Lisboa aprendió la metodología de Orff; conoció a Hermann Regner y a Bárbara Haselbach.

El músico H. Regner le aconsejó que solicitara una beca para irse a Salzburgo, la cual le fue concedida por la Fundación March para llevar a cabo los estudios de pedagogía musical en el *Orff Institut* de Salzburgo (Austria). Colaboró junto a Luciano González Sarmiento en la edición española del Método Orff, escribiendo la introducción del libro (Sanuy y González, 1969); por este motivo, el método Orff fue introducido en España por Montserrat Sanuy. También impartió cursos de pedagogía musical para educadores colaborando con el Ministerio de Educación y Ciencia de España, Portugal, Francia, Austria, Costa Rica, etc. Fue la presentadora durante dos años de conciertos para jóvenes en el *Teatro María Guerrero*; estos actos fueron organizados por la Sección Femenina y se llevaron a cabo durante dos años, los sábados por las mañanas. El director de orquesta fue Alberto Blancafort y M. Sanuy se encargaba de realizar la introducción y comentario de las obras. Fue la fundadora de la *Escuela Música y Danza* de Madrid junto con su hermana Conchita y Luciano González, para poder mostrar a través de esta escuela el método Orff. Dirigió en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) el curso de *Música y Dramatización* desde el año 1974 hasta el 1981. Llevó a cabo durante tres años (1964-1966), un programa de Televisión Española de educación musical. Dentro del programa infantil *Ven a jugar con nosotros* se presentaba un

micro espacio, titulado *Musicando con Montse*, en el que las prácticas del Método Orff cobró presencia viva en las pantallas de TVE. También durante cinco años dirigió un programa para niños en Radio Exterior de España, y durante siete años presentó y dirigió el programa *En Clave de Sol*, emitido en Radio Nacional de España (Radio 2). Montserrat destacó por la publicación de cancioneros, materiales didácticos, libros, discos, etc., para facilitar la enseñanza infantil de la música. En nuestro país se la considera como un referente en la pedagogía musical. De su dilatada obra científica, citaremos solo tres obras, que se publicaron en editoriales de renombre y alto peso específico: *Allegro. Música y movimiento. Expresión Dinámica. Guía 5 EGB* (Montserrat Sanuy y Concepción Sanuy, 1971; Editorial Edelvives, Zaragoza), *Música, maestro: bases para una educación musical 2-7 años* (Sanuy, 1982; Editorial Cincel, Barcelona) y *Aula sonora* (Sanuy, 1994; Editorial Morata, Madrid).

Luciano González Sarmiento (Figura 8) nació en Barreda (Cantabria) en el año 1937. Según Rodríguez (2002), es pianista, especializado en música de cámara y realizó estudios de Pedagogía y Psicología. Profundizó sus estudios musicales y pedagógicos en Salzburgo y Munich.



Figura 8. Luciano González Sarmiento

En Madrid adquirió conocimientos en Psicoanálisis y Dinámica de Grupos de la mano de Rodríguez Piedrabuena, trabajando con él en una investigación realizada en el Instituto Psicopedagógico de las Artes de Madrid sobre las Artes de Expresión Dinámica, con una beca de la Fundación Juan March. Impartió numerosas conferencias, cursos sobre pedagogía

musical y ha sido profesor titular e investigador del INEF (Instituto Nacional de Educación Física) de la Universidad Politécnica de Madrid. Fue pianista con el “Trío Mompou” de Madrid. De sus publicaciones podemos citar la versión española del *Método Orff*, realizada junto a M. Sanuy (Sanuy y González, 1969) y una serie de cuadernos musicales, que todos iban encabezados con el título *Cuadernos de música*; de todos ellos, reproducimos solo los de 1972a, 1972b y 1973.

(E) Durante los años siguientes se llevaron a cabo cursos del Método Orff: en 1966 en Madrid, en 1967 en Granada, en 1968 en Las Palmas, en 1969 en Barcelona y Tenerife, en 1970 en Tenerife, en 1971 en Málaga y en Ávila, y en 1972 en Barcelona.

(F) En 1974 la Sección Femenina inicia su colaboración con Jos Wuytack, un profesor de música de la Universidad de Lovaina (Bélgica), que enseñó a utilizar el método Orff como método complementario de otras metodologías musicales.

1.5. Revistas pedagógicas vigentes en la época franquista

Hemos podido comprobar al leer el artículo de León Esteban y Ramón López (1992), titulado *La pedagógica en su devenir histórico (antecedentes de la Revista Española de Pedagogía)*, y el libro de Antonio Checa (2002), titulado *Historia de la prensa pedagógica en España*, la variedad de la prensa escrita (revistas, semanarios, boletines provinciales, publicaciones escolares, etc.) que existió durante la dictadura franquista. Los autores del artículo, León Esteban y Ramón López, incluyen una lista de 867 publicaciones que vieron la luz desde 1803 hasta 1942. En cambio, Antonio Checa hace una relación más completa de todas las publicaciones pedagógicas desde finales del siglo XVIII hasta la fecha en la que la Universidad de Sevilla le publicó este libro. Por ejemplo, cita el *Semanario erudito de Salamanca*, que estuvo vigente desde 1793 hasta 1798 y la *Gaceta de los niños*, que nació en Madrid en 1798 de la que se conservan solo 24 números.

Si nos atenemos a la etapa franquista, es tal el volumen de la prensa escrita, que Checa (2002) presenta las publicaciones analizadas por comunidades autónomas (Madrid, Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Ceuta-Melilla, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco, La Rioja y Valencia). La mayoría de esas publicaciones tuvo un alcance local o provincial y su lectura careció de una propagación generalizada y estable por todo el país. Por esta circunstancia, aunque sea discutible, al concentrarse el poder político y religioso en Madrid, consideramos que las publicaciones pedagógicas madrileñas, subvencionadas por las instituciones franquistas, tuvieron mayor posibilidad de propagarse por todo el territorio español.

A continuación exponemos una pequeña relación de las publicaciones más importantes:

- El *Magisterio español* se publicó por primera vez en el inicio de los años treinta y coexistió con otras revistas de corte republicano como la *Revista de Pedagogía*. Después de la contienda española, durante la década de los años cincuenta siguió ofreciendo una clara orientación profesional y católica. Por lo visto, esta revista fue una de las que alcanzó mayor audiencia e influencia durante esos años, a nivel informativo y, no tanto a nivel profesional.
- *Consigna* fue la Revista Pedagógica de la Sección Femenina de FET y de las JONS. El primer número vio la luz en 1941 y el último en 1977. Iba dirigida exclusivamente al público femenino y es la única revista de todas las publicadas por Falange, que el aspecto musical tenía una sección fija (Gómez, 2009). Desconocemos por qué Esteban y López (1992) omitieron esta revista con altas cotas ideológicas falangistas.
- *Escuela española*, apareció el 24 de mayo de 1941, tras producirse una escisión en *El Magisterio español*. Entre los muchos colaboradores destaca el investigador franquista

Víctor García Hoz. Tuvo tanta difusión entre los maestros que entre 1967 y 1978 editó el suplemento trimestral: *La vida en la Escuela*.

- *La Revista Nacional de Educación* se editó por primera vez en 1941 y tuvo una vida de diez años y medio. Ocho meses después, en 1952, reapareció con nueva numeración y con un título similar: *Revista de Educación*, patrocinada por el Ministerio de Educación Nacional. Más adelante, expondremos más información de esta revista.
- La revista *Servicio* fue editada en 1942 por la Delegación Nacional de Educación de FET y de las JONS. Fue una publicación cuyos objetivos prioritarios eran difundir entre los maestros e inspectores de Primera Enseñanza las noticias profesionales de mayor interés y la orientación política y doctrinal. Al frente de la revista estuvo el Sindicato Español del Magisterio (SEM). Desapareció a finales de la década de los años sesenta.
- El *Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia*, fue editado por el Ministerio en 1945 con contenidos exclusivamente legislativos y administrativos.
- Otra de las publicaciones que no aparece reflejada en la publicación de Checa (2002) y que nosotros descubrimos en la Biblioteca Nacional de España (Madrid) y en la Biblioteca del CSIC (Residencia de Estudiantes, El Pinar, Madrid) es la *Revista de Educación Española*. Esta revista nació el 1 de octubre de 1945 y fue subvencionada por el SEM. De esta publicación se conservan solo números sueltos (1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, y 16). Curiosamente el número dos de esta revista apareció con otro nombre, que conservó hasta el final de su publicación: *Revista de Pedagogía Española* (RPE), que no hay que confundir con *Revista Española de Pedagogía*. El Consejo de Redacción de la RPE, según el número 15, estuvo compuesto por José María Gutiérrez del Castillo (jefe nacional del SEM), Dionisio Porres Gil (director) y cinco colaboradores (Francisca Bohígas Gavilanes, Reverendo Padre Andrés Moreno

Gilabert, Marcelino Caballero Peña y Cándido Blanco González). Es una revista con una manifiesta trayectoria política y religiosa. Su tirada fue irregular.

- Parece ser que en 1947 se publicó por primera vez el *Boletín de los Seminarios de Formación del Frente de Juventudes* que estuvo vigente hasta 1951; en total aparecieron 37 números en el que destaca el adoctrinamiento falangista a través de la educación.
- En 1949 aparece *Bordón*, revista de orientación pedagógica, de nivel muy superior al promedio. Es el órgano de la Sociedad Española de Pedagogía del CSIC. Posteriormente, detallaremos con más profundidad esta revista.
- El *Boletín de la Institución Teresiana* nació en 1913 en Andalucía, luego pasó a Madrid y reapareció en 1937 en Salamanca. En 1951, cambió de nombre y se denominó *Crítica*; los temas publicados giraron en torno a los educativos con una fuerte carga católica.
- El *Boletín Salesiano* es una publicación gemela y con una similar envergadura al *Boletín de la Institución Teresiana*. Difunde contenidos escolares con un corte eminentemente religioso, sobre todo para la Enseñanza Secundaria.
- La antigua *Revista Calasancia* reaparece en 1955 y se mantiene hasta 1969 divulgando contenidos escolares con inclinación católica. Ese mismo año cambia de nombre y pasa a identificarse como *Revista de Ciencias de la Educación* durante tres largas décadas.
- *Acción educativa* nació en la posguerra y llegó a publicarse hasta mediados de los años sesenta. Es una publicación menor que fue auspiciada por la sociedad *Acción española de palabra culta y buenos modales*.
- Otra publicación que reaparece en Madrid tras la guerra es *Atenas*, que fue editada por la Federación de Amigos de la Enseñanza y dirigida por el jesuita Enrique Herrera Oria. Su objetivo principal fue la difusión de la moderna pedagogía católica; por esta

circunstancia, esta revista se convirtió en el referente obligado de los religiosos dedicados a la enseñanza. En 1959 esta revista pasó a identificarse con el nombre de *Educadores*.

- El *Boletín del Patronato de Obras docentes del Movimiento* apareció en 1966 con carácter bimestral y estuvo vigente hasta 1977; se publicaron en total 64 números con un corte político cada vez más diluido.
- *Revista Española de Pedagogía*, que como ya desarrollaremos más adelante, nació en 1943 (enero-marzo). Está editada por el Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”, dependiente del CSIC dentro del Patronato “Raimundo Lulio”.

Conviene puntualizar que Checa (2002) omite en su amplio repertorio de revistas, las concernientes al ámbito musical, posiblemente debido a que no son publicaciones pedagógicas, sino revistas especializadas y profesionales que van dirigidas a unos lectores específicos. Pero aun así, consideramos que Checa debería haber citado, al menos, una de las publicaciones con mayor tirada y trascendencia, que se tituló *Música*, fundada por Federico Sopena.

1.5.1. Relación y justificación de las revistas seleccionadas

Después de exponer esta relación de revistas madrileñas, realizaremos el análisis cualitativo con tres publicaciones periódicas, que ya se citaron anteriormente: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*. A continuación expondremos una serie de justificaciones que explican el porqué nos hemos decantado por estas tres revistas y no por otras. Para desarrollar este aspecto nos hemos basado en la lectura de cuatro investigaciones, llevadas a cabo por Checa (2002), Esteban y López (1992), Escolano (1992) y Sala (1983):

- Tuvieron una tirada nacional y llegaron a todas las provincias españolas.
- Las tres se publicaron en Madrid.

- Manifestaron, ya en su época, un mayor nivel científico que el resto de las publicaciones periódicas contemporáneas. De las tres, las que más despuntaron fueron *Bordón* y la *Revista Española de Pedagogía*, seguida de la *Revista de Educación*.
- Fueron subvencionadas por los organismos pedagógicos franquistas y se mantuvieron por la suscripción de los socios.
- Dependieron de las tres instituciones oficiales más importantes de la época: La *Revista de Educación*, del Ministerio de Educación Nacional; *Bordón*, del Instituto “San José de Calasanz” y de la Sociedad Española de Pedagogía del CSIC; la *Revista Española de Pedagogía*, del Patronato “Raimundo Lulio”, que dependía del CSIC.
- Escribieron en ellas los investigadores contrastados política y académicamente.
- Nacieron durante los primeros años del franquismo y actualmente las tres revistas siguen vivas; es decir, se siguen publicando.
- Analizaron la Primera y la Segunda Enseñanza y, de forma esporádica, el ambiente docente en las Escuelas Normales de Magisterio y Universidad.
- Aspiraron a publicar en ellas, desde sus inicios, los investigadores españoles y extranjeros.
- Actualmente estas tres revistas destacan de todas las revistas psicopedagógicas españolas porque publicar en ellas garantiza la confección de un currículum vitae de alta calidad ya que se encuentran muy bien posicionadas en el ámbito académico, aunque *Bordón* últimamente haya caído hasta el segundo cuartil. Para comprobar esta afirmación se puede observar la Tabla 2. Más adelante expondremos también la indexación y otros datos de interés de las tres revistas elegidas.

Tabla 2. Situación de las tres revistas el 21 de noviembre de 2010.
En <http://ec3.ugr.es/in-recs/ii/Educacion-2010.htm>

	Cuartil	Posición	Índice de Impacto	Total Artículos	Total Citas	Citas Nacionales	Citas Internacionales
Bordón	2	26	0.147	109	16	15	1
Revista Educa.	1	11	0.281	228	64	57	7
Revista Española Pedago.	1	12	0.280	80	75	25	0

Para desarrollar este trabajo decidimos basarnos en el análisis de tres revistas, y no en el estudio de varios libros, por diversas causas (Calatayud y Sala, 1992; Escolano, 1992; García, 1982):

- Los artículos constituyen la *materia prima*, la base, para desarrollar los marcos teóricos científicos.
- Con los artículos podemos tener una visión amplia del conocimiento musical dentro del ámbito pedagógico, llevado a cabo durante la etapa franquista.
- Los artículos poseen una estructura impuesta por los mandatarios de las revistas, como normas de publicación, tipografía, extensión, etc., que favorece su difusión.
- No todos los artículos escritos son publicables, las comisiones de las revistas los seleccionaban en función de unas variables determinadas: profesionalidad del autor, calidad, actualidad y temática sugerente.
- El tiempo dedicado a la creación y a la escritura de un artículo es mucho menor que la redacción de un libro, que puede tardar años.
- Los artículos llegan al lector de forma más rápida y sus contenidos, es decir, sus mensajes, se transmiten con mayor velocidad.
- Los contenidos de los artículos son actuales, pero tienen el inconveniente de que las aportaciones teóricas *envejecen* a gran velocidad.

- Los artículos suelen ser cortos en extensión pero la redacción de sus contenidos es más detallada y profunda.
- Los artículos suelen tratar aspectos actuales que la población educativa necesita conocer en un momento dado.
- Los artículos manifiestan al lector una serie de opiniones personales, que critica el estado actual de cualquier aspecto pedagógico.

2. BORDÓN, REVISTA DE EDUCACIÓN Y REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: ARTÍCULOS MUSICALES

Este trabajo ha centrado su atención, como sujeto de estudio, en tres revistas pedagógicas representativas de la época: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*. A continuación se contextualizarán a fin de facilitar la comprensión de la investigación realizada y expuesta en capítulos sucesivos.

2.1. Bordón

Según Sala (1983), tanto la *Revista de Educación* como *Bordón* han sido objetos de estudios porque reúnen dos condiciones esenciales: están vigentes y poseen una gran difusión e impacto entre los investigadores españoles.

Antes de que apareciera *Bordón*, existieron anteriormente en nuestro país otras revistas en las que los investigadores tuvieron la oportunidad de publicar sus inquietudes. Una de ellas fue la *Revista de Pedagogía*, que nació en 1922 y finalizó su publicación en julio de 1936, cuando inició la Guerra Civil española, el 18 de julio de 1936. Fue una de las publicaciones periódicas españolas más influyentes dentro del ámbito pedagógico durante las primeras décadas del siglo XX (García, 1982). Fue creada y dirigida por el pedagogo Lorenzo Luzuriaga y contó con un gran elenco de colaboradores ilustres españoles: el paidólogo (psicólogo infantil) Domingo Barnés, el psiquiatra Gonzalo Rodríguez Lafora, la pedagoga María de Maeztu, el filósofo Manuel García Morente y los pedagogos Luís A. Santullano, José Xandri y Luís de Zulueta. También colaboraron personalidades internacionales del mundo psicológico y pedagógico: el suizo Emilio Claparède, el belga Ovidio Decroly, el alemán Jorge Kerschensteiner y la italiana María Montessori, entre otros. A lo largo de esos quince años, que estuvo vigente la revista, una serie de escritores tuvo la oportunidad de publicar artículos cuyo tema central fue la música. Entre ellos descubrimos la presencia de folkloristas, maestros de escuela y profesores expertos en la metodología musical, como el italiano Giuseppe

Lombardo-Radice, la chilena Gabriela Mistral y los españoles Juan Llarena Lluna, Emilio Gazapo y Abelló, Mariano Sáez Morilla, María Baldó de Torres, Rafael Benedito Vives y Eduardo Martínez Torner (Gallardo y Gallardo, 2009).

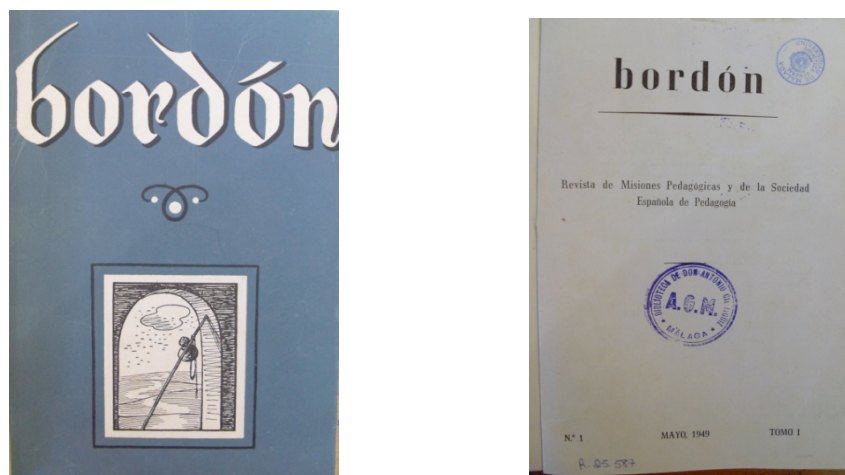


Figura 9. Portada y primera hoja de *Bordón*, n° 1, mayo, tomo I, 1949. Archivado en Universidad de Málaga (AGM: Archivo Gil Muñiz)

Al desaparecer la *Revista de Pedagogía*, que tenía una estructura abierta, los políticos adictos al régimen franquista enterraron y desecharon los avances pedagógicos republicanos y prefirieron diseñar una pedagogía desde sus cimientos. Esto supuso un gran retraso pedagógico en todas las disciplinas, especialmente en el ámbito musical.

Tres de las revistas que tuvieron gran trascendencia en el despegue de la pedagogía franquista fueron *Bordón*, que se empezó a publicar en mayo de 1949, la *Revista de Educación*, cuyo primer número se publicó en marzo-abril de 1952 y la *Revista Española de Pedagogía*, que nació en enero-marzo de 1943. Son, por tanto, tres referentes obligados para conocer no solo el despegue de la pedagogía española, sino también su origen y su evolución musical.

Desde que nació *Bordón* (Figura 9) en 1949 hasta la muerte de Franco, que acaeció en 1975, pasaron 27 años; en este intervalo temporal se publicaron 14 artículos. *Bordón, Revista de Misiones Pedagógicas y de la Sociedad Española de Pedagogía* estuvo dirigida

inicialmente por Víctor García Hoz. Este investigador nació en 1911 en Campillo de Aranda, Burgos, y falleció en el año 1998; fue el primer doctor en Pedagogía de la Universidad española; en 1944 ocupó la cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial en la facultad de Filosofía y Letras de La Universidad de Madrid y posteriormente ocupó el cargo de Director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Cuando en 1949 apareció el primer número, presentó a los lectores unos renglones muy sugerentes (p. 3):

Y digo tranquilamente, porque si bien intentamos prestar un servicio a la educación española y aun a la universal, con lo que se ve que no nos quedamos cortos en nuestras pretensiones, tampoco nos admiramos de nosotros mismos porque seamos ambiciosos, ¿qué hombre no lo es? Y así nuestra pretensión, por grande que sea, no nos quita la sencillez. Ni tampoco nos turba el riesgo de fracasar; si realmente “BORDÓN” llega a ser interesante en el mundo de la cultura y de la educación, daremos gracias a Dios que nos ha hecho acertar; si, por el contrario, viéramos que no sabemos lograr nuestro intento, tranquilamente, aunque quizá con alguna melancolía, dejaríamos morir esta recién nacida Revista.

Es una revista científica cuyos temas giran en torno al ámbito de la educación y se editó de forma ininterrumpida desde 1949 bajo el control de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP), ubicada en el CSIC. Es una publicación trimestral, que edita al año cuatro números, aunque excepcionalmente pueden llegar a cinco ejemplares. *Bordón* al estar vinculada a la SEP tiene actualmente tres grandes objetivos: (a) Estimular la investigación pedagógica y difundir sus resultados. (b) Facilitar la aplicación práctica de aquellos resultados. (c) Promover intercambios entre los que se dedican a la investigación pedagógica a nivel nacional e internacional.

Para poder cumplir esos objetivos, la SEP tiene asignada una serie de actividades, íntimamente ligadas a la enseñanza y a la educación, para perfeccionar la docencia y para dar a conocer los progresos científicos nacionales e internacionales. Dichas actividades son: (a) Diseñar el Congreso Nacional de Pedagogía, que se celebra cada cuatro años. (b) Dar a conocer el desarrollo de otros Congresos de índole nacional e internacional. (c) Recomendar a los docentes de cualquier área la asistencia a cursos monográficos, conferencias, mesas redondas y encuentros. (d) Crear Jornadas científicas de cualquier tema educativo. (e)

Favorecer el intercambio científico con centros de investigación extranjeros. (f) Desarrollar investigaciones científicas. (g) Incrementar el número de publicaciones en colaboración con el CSIC. (h) Publicar libros, revistas, informes y otros documentos que sean útiles para la docencia. (i) Elaborar informes de los problemas pedagógicos más actuales.

En los comienzos de *Bordón* su publicación era mensual, pero a partir de diciembre de 1973 (número 200 de la revista) se publicaría cada dos meses, dejando sin publicación los meses de julio y agosto (Sala, 1983). Los temas de la revista han ido cambiando con el paso del tiempo. Desde el número 1 al 184 del año 1971 la revista estaba constituida por los siguientes apartados: *Artículos*, *Información de España y del extranjero* y *Bibliografía* (libros y revistas).

En 1972, con los números 185-186 debido al V Congreso de Pedagogía, se le dedicará un nuevo apartado específico, que continúa también en 1973; los apartados son los siguientes: *Estudios* (temas monográficos y temas diversos), *V Congreso Nacional de Pedagogía*, *Información de España y del Extranjero* y *Bibliografía*. A partir de 1973 vuelve a tener los mismos puntos que años anteriores con la particularidad del cambio del nombre de *Artículos* por *Estudios*. A partir del año 1976 (número 211) se incluiría un nuevo apartado denominado *Comentarios*, que estaría vigente hasta el año 1978 (número 222), quedando de la siguiente manera: *Estudios*, *Información* (Congresos, Jornadas, noticias de interés pedagógicos, etc.) y *Bibliografía*. Es de destacar que en esta revista, el último número del año correspondiente a los meses de noviembre-diciembre, publica un *Sumario* y un *Índice General* con toda la información anual.

El formato de la revista sufrirá dos cambios. Uno en 1972 (número 185-186), donde el tamaño será más grande y cambiarán las tapas de color, que pasarán a marrón oscuro con los bordes amarillos. El segundo cambio se produce en 1980, en el número 231, siendo el tamaño el mismo pero el color varía a un azul claro con los bordes anaranjados.

En un principio los precios de la suscripción no venían reflejados y no será hasta 1955 (número 55) cuando quede patente. Para los socios de la SEP el precio anual de la suscripción era de 40 pesetas; para el resto de suscriptores de 60 pesetas anuales y los números sueltos por 15 pesetas. De tal envergadura es la revista que se amplió la venta a países hispanoamericanos por el precio de 140 pesetas al año.

Desde la aparición de *Bordón* hasta enero de 1969, aparece como único responsable Víctor García Hoz, pero en la publicación de febrero-marzo se empieza a incluir el Consejo de Redacción:

- Director: Víctor García Hoz.
- Vicedirector: María Ángeles Galino Carrillo.
- Secretario: Manuel Rivas Navarro.
- Vicesecretario: Dionisio del Río (que escribió un artículo, analizado en nuestro trabajo, en la *Revista Española de Pedagogía*).
- Tesorero: Manuel Carrascosa Cobos.
- Vocales: Juan Manuel Moreno García, Francisco J. Urbain Fernández, Isabel Díaz Arnal, Federico Gómez y Rodríguez de Castro.

En el número 181 de mayo-junio de 1971, es nombrado secretario Julio Ruiz Berrio, vicesecretaria María Isabel Álvarez Álvarez y como vocal Arturo de la Orden Hoz, que sustituye a J. Urbain Fernández.

En 1973, con los números 196 y 197 que corresponden a los meses de abril-mayo, se van a producir nuevos cambios. El vicesecretario fue Ángel Lázaro Martínez, el tesorero, Julio Fustes Casas, y los nuevos vocales, Rogelio Medina Rubio y José Pascual Ibarra.

En el número 207 del 1975 se producirán los siguientes cambios: como vicepresidente Ricardo Marín Ibáñez y secretario Pedro Municio Fernández. En los vocales: Arturo de la Orden Hoz y José Pascual Ibarra serán sustituidos por Ángel Oliveros Alonso y Sagrario

Mansilla Izquierdo. Hay más novedades, pero solo vamos a centrarnos en los cambios originados durante la época franquista.

Por la información recogida de su página digital (<http://www.sepedagogia.es/>) y por la existente en el número 64 de 2012 (Figura 10), podemos comentar que es una publicación trimestral (*quarterly*), aunque en ocasiones puede publicar cinco números al año. La SEP es una asociación destinada a ser una ayuda para los profesionales de la educación.

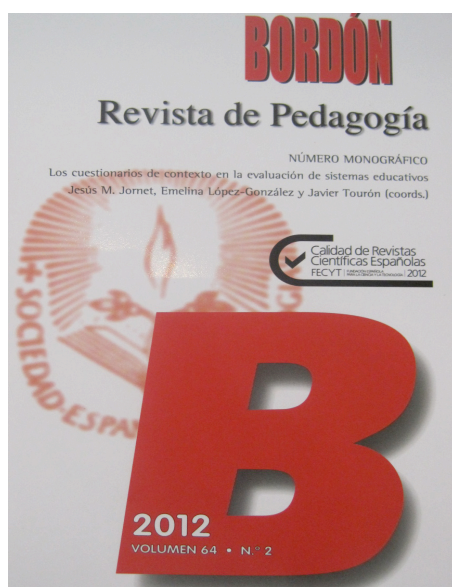


Figura 10. *Bordón*, 2, volumen 64, 2012. Universidad de Málaga

Está presente en los mejores índices de calidad científica como el *European Reference Index for the Humanities* y evalúa todos sus artículos por dos revisores externos, según el sistema de revisión por pares (doble ciego). La revista es miembro fundador, desde 1994, de la *European Educational Research Association (EERA)*, cuya misión consiste en fomentar en Europa las líneas más actuales de la Educación.

Actualmente su estructura directiva es la siguiente:

- Dirección: José Gaviria Soto (Presidente de la SEP).
- Director Adjunto: Arturo Galán González (UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia).

- Comisión Científica: Francisco Aliaga (U. de Valencia), Rosa Bruno-Jofre (Queen's University, Ontario, Canadá), Randall Curren (University of Rochester, Nueva York), Charles Glenn (University Boston, EE. UU.), Enrico Gori (Università degli Studi di Udine, Italia), Gonzalo Jover Olmeda (Universidad Complutense de Madrid), Lars Loevlie (Universidad de Oslo), María Jesús Mohedano Fuertes (Inspectora de Educación), Arturo de la Orden Hoz (Universidad Complutense de Madrid, ex presidente de la SEP), Ramón Pérez Juste (UNED, ex presidente de la SEP), Pilar Quicios (UNED), David Reyero García (Universidad Complutense de Madrid), Teresa Romañá Blay (Universidad de Barcelona), Paul Standish (Institute of Education, University of London), Jesús Triguero Juanes (FIDE, Chile).

Bordón es una de las pocas revistas españolas en la categoría INT2 (Impacto Internacional) del índice ERIH (*European Reference Index for the Humanities*) de la *European Science Foundation* (ESF). Según la base de datos DICE-CINDOC, utilizada para la acreditación de profesores de la ANECA, la revista cumple con el cien por cien de criterios LATINDEX y está clasificada en el grupo “A” de la ANEP y en el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH. Recientemente ha sido admitida en EBSCO. Además está en periodo de evaluación de SCOPUS. Es miembro fundador de la *European Educational Research Association* (EERA) y de la *World Education Research Association* (WERA). Por otro lado, aparece indexada, citada toda su producción, en las siguientes bases de datos: FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), EBSCO, *European Science Foundation* (ESF), Dialnet, MIAR, CSIC, IN-RECS, RESH, LATINDEX, IRESIE, PIO, CARHUS y DICE. Finalmente, posee el Certificado de Excelencia de 2011, otorgado por la FECYT.

2.1.1. Artículos musicales de *Bordón*

Desde 1949, fecha en la que nació esta revista hasta la muerte de Franco en 1975, un periodo de veintisiete años, hemos localizado 14 colaboraciones relacionadas con la música.

Conviene matizar que de las tres revistas examinadas en este trabajo de investigación, *Bordón* es la única que publicó un número monográfico (Mayo 1953, Tomo V) dedicado a la música. Este monográfico, consta de nueve artículos, que fueron firmados por Federico Sopena, Arcadio de Larrea, Antonio Gil Alberdi, Manuel Borguño, Antonio Gessa, Bonifacio Gil (con dos aportaciones), Juan Molinari y Emilia Puig Álvarez. Debemos aclarar que el artículo de esta última investigadora fue ya publicado textualmente en el número 21 del mes de mayo de 1951. Si tenemos en cuenta esto, realizaremos el análisis no con 14 artículos, sino con 13.

1950

- *El folklore en la escuela* de Arcadio de Larrea Palacín (1950), número 15, pp. 29-34. Noviembre, Tomo II.

Arcadio de Larrea critica que en España, por aquellos años, no existía una guía del folklore ni para el aficionado ni para el profesional, hasta que apareció en 1947 el *Manual de folklore: La vida popular tradicional* escrito por los investigadores Luís de Hoyos Sainz y Nieves de Hoyos Sancho, publicado en Madrid en la editorial Revista de Occidente. En el artículo nos relata que la escuela desempeña un papel vital, tanto como colector como divulgador etnográfico. Divide el folklore en tres tipos: el folklore tradicional, el de costumbres y el que está considerado como un arte.

El folklore tradicional es aquel que nos ha llegado a través de la vía oral; en este tipo de folklore abarcan las leyendas, los cuentos, las narraciones, las anécdotas de personajes famosos, los modos peculiares de hablar, refranes, dichos, etc. El folklore de costumbres es aquel que ha llegado a nosotros por imitación.

Podríamos decir que este tipo de folklore comprende los ciclos de la vida social, como, por ejemplo, el noviazgo, el matrimonio, la maternidad, la paternidad e incluso la gastronomía. Comprende también las distintas etapas del ciclo vital, como el nacimiento, la enfermedad, la muerte, etc., y las fiestas que señalan el ciclo anual tanto religioso (Navidad, Reyes Magos) como laboral (la recolección, las fiestas patronales y las romerías). Arcadio de Larrea afirma que muchas de estas costumbres posiblemente desaparecerán debido a las nuevas condiciones de vida, por eso aconseja la defensa incondicional del tipismo en las fiestas.

También sostiene que la escuela es un laboratorio de aprendizajes y en ella se analiza y se estudia el folklore como si fuera un arte más, que debemos preservar. Por este motivo, las canciones populares siempre las escucharemos por primera vez dentro del seno familiar. Y la mejor manera para que nunca se pierdan esas melodías populares sería estimular a los niños para que escribieran los textos, las letras musicales, en sus cuadernos. Para incentivar este aspecto se podría premiar al que consiguiera recopilar más canciones. Para sostener todas sus argumentaciones no cita las fuentes bibliográficas leídas, ni a pie de página ni al final de su informe.

1951

- *La música y el canto escolar en la edad preescolar* de Emilia Puig Álvarez (1951), número 21, pp. 271-283. Mayo, Tomo III.

Esta investigadora es una defensora incondicional de la metodología de María Montessori, aplicada a la música, porque presenta actividades relativas al equilibrio, al pulso, a la simetría y a la asimetría, etc.

Este método, que pudo comprobar personalmente cuando hizo un viaje a Perugia (Italia), es de gran ayuda no solo para los niños sin necesidades educativas especiales, sino también para aquellos otros que presentan alguna deficiencia motora. Tal fue su entusiasmo,

que gran parte de su artículo giró en torno a este método para darlo a conocer con mayor profundidad a los maestros de la época franquista.

Afirma con rotundidad que el ritmo o ritmos propios de los niños serán aquellos que estén de acuerdo con su vida y con su aspecto emocional. En este sentido la metodología docente debería ir encaminada a respetar y a desarrollar todas las emociones infantiles que se expresan exteriormente mediante un gran bagaje de actividades psicomotóricas.

Otro aspecto interesante en la metodología docente es el incremento lento de la dificultad musical para que los niños no se aburran y no lleguen a odiar esta disciplina escolar. En este artículo, Puig nos muestra una serie de actividades realizadas por Montessori, según las edades de los escolares.

Esta escritora tuvo el acierto de incorporar al final de su escrito la bibliografía consultada para diseñar el artículo. Solo incluye los autores y los títulos de sus obras y omite el año de publicación, la ciudad y la editorial. Cita a Vermeyleen (*Psicología del niño y del adolescente*), Llongueras (*El ritmo en la educación*), Castrillo (*Pedagogía musical*), Fryda Schultz (*El mundo poético infantil*), Jacques-Dalcroze (*Chansons d'enfants*) y a Palmira Jaquetti (*Mis canciones*).

1953

- *Escuela y Música* de Federico Sopeña Ibáñez (1953), número 37a, pp. 453-455. Mayo, Tomo V.

Federico Sopeña nos comenta que la música en España siempre ha sido considerada como *la cenicienta* por parte de los diseñadores de los Planes de Estudio. Sopeña sostiene que el nivel musical en España es muy bajo y debe mejorarse con la publicación de revistas como *Bordón* por el esfuerzo que está realizando. Sugerentes son las palabras de este pedagogo musical, en las cuales se adivina no solo el aspecto profesional, sino también el político y religioso (p. 453):

Si el agua, las máquinas, las misiones pedagógicas, las facilidades de comunicación cambian materialmente la silueta de este pueblo, después de la labor del párroco, nada habrá más necesario e indicado para elevar la sensibilidad, para encarnar la ternura, para hacer la vida más bella, para comprender mejor la misma belleza de la naturaleza que la música al servicio de ellos.

Finalmente, escribe que la música es esencial por su dimensión social, ya que cada vez se acercan a ella más personas y porque el hombre español necesita limar sus aristas, es decir, debe educar su sensibilidad sin que pierda el miedo a la muerte, sirviendo a su Patria, a Dios y, al mismo tiempo, amando la vida.

Aunque en el artículo aparecen citados varios personajes religiosos, no incluyó ninguna referencia bibliográfica.

- *El problema de la educación musical en la escuela* de Arcadio de Larrea Palacín (1953), número 37b, pp. 457-466. Mayo, Tomo V.

Arcadio de Larrea alega en su artículo que la educación musical debería ser a través de canciones. Apoya la tesis de que estas canciones podrían ser fundamentalmente religiosas, patrióticas, políticas y regionales. Con esta afirmación Arcadio suscribe y apoya la trayectoria nacional-catolicista, en donde la conjunción político-religiosa fue la columna vertebral de la España franquista.

Señala que a la hora de enseñar una canción hay que ser muy meticuloso y sensible con los niños para que ellos reproduzcan, sin gritar, con la máxima perfección la melodía, consiguiendo su ritmo exacto. Ante los alumnos infantiles menos dotados, es decir, ante aquellos que desafinan, resulta muy aconsejable administrarles un instrumento melódico como, por ejemplo, la flauta; con ella el niño menos dotado tocará la melodía cantada por el resto de compañeros. Defendemos la postura de este escritor que subraya el hecho de que no todo el mundo tiene hacia la música una predisposición positiva, un oído y una voz excelentes. En estos casos resultaría complicado el hecho de que aprendiera a afinar.

Arcadio de Larrea sostiene que la metodología existente en España para la enseñanza de la música es adecuada, pero no se puede llevar a cabo porque el nivel musical de los

maestros es deficiente, a no ser que perfeccionen sus conocimientos musicales asistiendo a cursos y jornadas pedagógicas. El objetivo principal, tal y como nos cuenta el autor del artículo, es preparar al niño para que pueda disfrutar de la belleza, que emana de la música. Este objetivo se puede transmitir de dos formas: por la simple contemplación de lo bello o por la participación activa del niño al crearlo. Por este motivo: "... el objeto de la educación musical escolar ha de ser la preparación del niño para el goce activo y contemplativo de las creaciones musicales" (de Larrea, 1953, p. 459).

La educación musical estaba determinada por el medio social en el que vivía el niño. En casi todas las familias españolas la práctica de la música era escasa, a pesar de que en muchas de ellas ya existían radio-receptores.

Para la educación pasiva tenemos que trabajar con aparatos como el radio-receptor (para las escuelas que tengan energía eléctrica) o el aparato gramofónico (para aquellas aulas que carecen de electricidad), con lo cual debemos procurar que los maestros se sientan obligados a adquirir estos aparatos. Conseguirlos para la escuela urbana no fue complicado; sí lo fue para las escuelas rurales. Tal y como nos explica Arcadio, el problema de la educación musical en la escuela puede venir determinado por tres factores: la ignorancia (la falta de una adecuada información musical a los maestros en las Escuelas de Magisterio), el descuido (tanto por los pedagogos como por los músicos) y la rutina (originada por la escuela y por una política pedagógica equivocada). Según este autor podemos distinguir dos grupos de maestros, los que han recibido los conocimientos musicales a través de las Escuelas de Magisterio y los que han adquirido las enseñanzas musicales a través del Conservatorio o a través de enseñanzas musicales privadas. El maestro es la persona que va a transmitir los conocimientos y métodos; por esto, tendrá que terminar sus estudios en las Escuelas de Magisterio con un nivel adecuado y si tiene carencias deberá suplirlas con cursos o jornadas pedagógicas.

Nuevamente, A. de Larrea no incluye ninguna referencia bibliográfica que apoye sus reflexiones de índole musical. Al leer el artículo se adivina que gran parte de los contenidos han sido extraídos de una o varias fuentes, que no cita.

- *La música en el ámbito escolar* de Antonio Gil Alberdi (1953), número 37c, pp. 467-474. Mayo, Tomo V.

Antonio Gil Alberdi afirma que el canto es una de las herramientas escolares más eficaces para aprender la música. Pero hay un inconveniente: se llegó a considerar a los niños cantores, con rasgos afeminados. Y los alumnos para paliar esta insensatez, cantaban más fuerte para mostrar su virilidad dañando sus cuerdas vocales. Para conocer la influencia franquista de la música, merece la pena leer estas palabras de Antonio Gil (1953, p. 472):

Un Movimiento espiritual como es el nuestro, no puede abandonar valores tan profundos como son los de la Música. La tónica distintiva de nuestra Guerra de Liberación, aquélla que hacía notar bien claramente esta diferencia, era la interpretación que se daba al canto en la zona marxista y en la zona nacional. Mientras en aquélla era una pesada y plomiza exhibición de severas melodías impregnadas de odio y resentimiento, resacas y viejas tanto por la expresión como por su espíritu y literatura que jamás tuvieron eco entre sus turbas; los soldados de Franco tenían una gama variadísima de canciones desde la picaresca de tono juvenil hasta la religiosa que les hacía caer de rodillas ante el Señor de los Ejércitos cuando era preciso.

Estas palabras ponen de manifiesto, catorce años después de la conclusión de la Guerra Civil española, que todavía existía psicológicamente una separación entre el bando vencedor, los franquistas, y los vencidos, los republicanos.

Era tan importante el canto, que la Ley lo plasmó en su Artículo 37, en donde la Música y el Canto aparecen como materias complementarias en la enseñanza escolar. Más tarde en el Capítulo V, Artículo 45, apartado C, se expone como una de las instituciones pedagógicas las masas corales y grupos de danza. Antonio Gil argumenta que el canto para el niño tiene dos finalidades: (a) Desarrollar el aspecto espiritual. (b) Desarrollar lo corporal; es decir, la parte física del niño, ya que fortifica los pulmones y produce mayor flexibilidad a sus órganos respiratorios. Antonio también manifiesta que el estudio de los cantos rurales es muy interesante porque a través de ellos se identifican las regiones y se tiene conocimiento de sus costumbres, por medio del ritmo y tono de la melodía, etc.

Si seguimos las indicaciones de Antonio Gil, en el Real Decreto de 4 de julio de 1884, aparece por primera vez en la legislación escolar española, la música como una asignatura más en los centros primarios; también comunica al lector que, en el Artículo 10 de dicho Real Decreto, los conocimientos más esenciales que han de adquirirse en las escuelas de párvulos son: a) la doctrina cristiana, los deberes y formas de cortesía; b) las letras y los números; c) las ideas claras y sencillas; d) el canto. Gracias a esta Ley apareció la música en las escuelas de párvulos, pero no fue hasta 1911 cuando se legisló la obligatoriedad de la enseñanza del canto.

En cuanto a la formación de los maestros en las Escuelas de Magisterio, la enseñanza de la música no fue incluida hasta 1898 y solo para los que continuaban el Grado Superior; sin embargo, no se llevó a efecto esta Ley hasta 1914. Con el Plan de 1914 se establecieron dos cursos de música, durante los dos primeros años de la carrera de Magisterio, desapareciendo la denominación de Canto e identificándose esta asignatura con el sobrenombre de Música. Este escritor, Antonio Gil Alberdi, tampoco incluyó referencias bibliográficas, que hubieran sido interesantes para un lector interesado en profundizar más sobre este tema.

- *La educación musical escolar* de Manuel Borguñó Plá (1953), número 37d, pp. 487-511. Mayo. Tomo V.

Manuel Borguñó pone su interés en la importancia del coro en el centro escolar. Escribe en su artículo que el coro es un medio más para la enseñanza musical y será exclusivamente en las clases de música donde se originen estos coros. Los divide en dos grupos: (a) el coro menor, formado a dos voces por alumnos del primer periodo escolar; (b) el coro polifónico mayor, constituido por un coro mixto a cuatro voces en las escuelas de varones, y a tres voces en las escuelas femeninas. Ambos coros deberían estar formados por alumnos de secundaria. Este estudioso de la música incide también en el cuidado de la voz en las voces masculinas incluso durante la etapa de la pubertad en la que experimentan cambios de voz. Parte del lema *cada canción una lección y cada lección una canción*. El canto está

considerado por este autor, como una de las tareas más delicadas para enseñar a los niños; por tanto, requiere mucha atención profesional para favorecer el proceso de aprendizaje. Para conseguir una enseñanza adecuada creó el *Método eurítmico-vocal y tonal*, pensado principalmente para los alumnos que estaban estudiando en las Escuelas de Magisterio. Defiende la postura de que en los Conservatorios Nacionales de música deberían implantarse algunas asignaturas musicales en las que se desarrollarían aspectos pedagógicos y didácticos. Da cierta prioridad al canto para la educación del ritmo, del oído y del buen gusto, sin dejar en el olvido las audiciones musicales.

M. Borguño, a pie de página, muestra al lector una escueta e incompleta relación de algunas de sus publicaciones: *Educación musical, escolar y popular* (1946), *La salvación de la música y de los músicos en la Escuela Primaria*, *La música y la escuela*, *En defensa de la música y de los músicos*, *Educación musical*. También presentó comunicaciones en la Salle du Musée Pédagogique y en la calle Léna de París en 1937: *Quelques remarques sur l'éducation l'organisation des auditions musicales scolaires* y *La musique, la radio et les enfants*. También presentó comunicaciones en Audiciones Musicales para la Juventud y en el I Congreso Internacional de Arte Radiofónico: *Educación musical escolar y popular* y *La música, los músicos y la educación*.

- *El repertorio musical escolar y su bibliografía* de Antonio Gessa Loaysa (1953), número 37e, pp. 513-516. Mayo, Tomo V.

Este autor plasma en su artículo, que en muchas ocasiones el maestro no es del todo consciente del poder que tiene entre sus manos para desarrollar entre sus alumnos infantiles una actitud negativa hacia la música. Si el profesor carece de auto-confianza o de aptitudes, es muy posible que rechace en el aula todo lo que gire alrededor del ámbito musical. Antonio Gessa publicó este artículo que adolece de un contenido escaso. Debería haber sido mucho más extenso, ya que es un tema de gran importancia para la escuela y profesorado, que imparte

la materia de música. En el artículo podemos observar que lo tituló *El repertorio músico escolar y su bibliografía*, sin embargo, solo cita a los autores sin incluir correctamente sus publicaciones, que ya existían por esos años, sobre el repertorio escolar. Esto nos hace pensar que en España por esta época no había una cantera de grandes músicos que recopilaran y editaran los cancioneros. Antonio Gessa admite que la elección del repertorio es otra labor muy importante que debería tener en cuenta el maestro, pues seleccionar una canción adecuada podría influir en la emoción y sensibilidad del niño. También subraya que el repertorio músico-escolar es bastante deficiente en España porque muchas canciones fueron elaboradas por pedagogos, pero estos poseían grandes carencias musicales. La mayoría de los profesionales de la música defiende la idea de que el mejor repertorio escolar era el folklórico. Para finalizar, solo cita aquellos estudiosos españoles que realizaron repertorios infantiles que fueron muy utilizados por los maestros que impartieron su docencia durante las tres primeras décadas del siglo XX. Entre ellos nombra a la compositora y pedagoga musical Narcisa Freixas, Juan Llongueras, Felipe Pedrell y Rafael Benedito.

Para Antonio Gessa un repertorio ideal debería abarcar canciones magistrales de compositores mundialmente conocidos como Beethoven, Mozart, Schubert, etc., así como también las Cantigas de Alfonso X el Sabio, los villancicos y las tonadas.

A lo largo del texto cita una serie de publicaciones de personalidades del mundo musical, pero no llega a reflejar con exactitud bibliográfica, ni a pie de página ni al final de su escrito, ninguna de las obras, que realmente conoce y que ha manejado. Entre los investigadores que cita, destacamos a Narcisa Freixas, Llongueras, E. Ramírez, Plantada, Pedrell, Rafael Benedito Eduardo M. Torner, Bonifacio Gil, G. De la Plata, Toldrá, etc.

- *Actividades musicales de la Sección Femenina* de Bonifacio Gil García (1953a), número 37f, pp. 517-523. Mayo, Tomo V.

Este artículo carece de autoría; sin embargo, creemos que ha sido escrito por Bonifacio Gil García por dos causas: a) ambos artículos analizan el nivel musical existente en FET y de las JONS; b) el primero de ellos no aparece firmado por él, pero sí el segundo que es correlativo en el mismo número de la revista.

Bonifacio Gil expone que una de las actividades musicales de la Sección Femenina fue el Canto Gregoriano. Esta modalidad se practicaba en todas las edades y en todos los actos religiosos; eran impartidos por profesionales (monjes benedictinos) explicando al detalle, a las futuras maestras, la grafía y el mecanismo técnico. La Sección Femenina realizaba, desde 1942 como un medio de control y mejoramiento de las actividades musicales, Concursos Nacionales, basados en la competición de los grupos de Canciones y Danzas y Mixtos de Canciones y Danzas de una misma provincia. Los vencedores eran seleccionados para una posterior Prueba Nacional. En estos concursos tomaron parte las afiliadas, las trabajadoras, las estudiantes y las Juventudes de la Sección Femenina integradas por escolares y aprendices.

Bonifacio, nos comenta además las actividades musicales de índole folklórica, que realizó la Sección Femenina rescatando del olvido una gran cantidad de conocimientos folklóricos de nuestro país, a base de recitar, cantar y danzar. Una vez recolectadas las diversas canciones procedentes de las regiones españolas, la Sección Femenina publicó varios cancioneros folklóricos, que tuvieron una gran difusión en la época franquista. El folklore fue dividido en canciones y danzas. Las canciones se utilizaban para el estudio de solfeo y al mismo tiempo que solfeaban conocían nuestro cancionero nacional. Las danzas que se estudiaban pertenecían a su propia región, para así darles mayor autenticidad. Este escritor no incluyó ninguna referencia bibliográfica que apoyara sus afirmaciones.

- *Actividades musicales del Frente de Juventudes* de Bonifacio Gil García (1953b), número 37g, pp. 525-528. Mayo, Tomo V.

Este afamado e ilustre músico también nos expuso las actividades masculinas que se dieron en el Frente de Juventudes; una de ellas fue la formación de Coros Mixtos. Estos coros estuvieron integrados por cadetes y flechas clasificándose en tiples, tenores y bajos. Para ser miembro del coro tenían que tener conocimientos previos musicales, aunque también podían pertenecer aquellos que no poseían conocimientos musicales, pero se comprometían a recibir clases de solfeo. Cada cuerda tiene su jefe de cuerda (que son los auxiliares del director). En cada provincia existía un coro. En 1953 hubo en España 126 coros de cadetes y 128 coros de flechas. También se constituyeron rondallas y bandas de música a nivel provincial.

Siguiendo la tónica del artículo anterior, tampoco en este especificó referencias bibliográficas.

- *La ejecución musical, base de la educación musical* de Juan Molinari Galcerán (1953), número 37h, pp. 529-537. Mayo, Tomo V.

Este investigador publicó en este monográfico un artículo que le sirvió de base para la ponencia que expuso en la Conferencia Internacional sobre Educación Musical que se celebró en Bruselas del 29 de junio al 9 de julio de 1953.

En este artículo, Juan Molinari desarrolló un trabajo de investigación con sus alumnos que tocaban el piano. Realizó un estudio sobre todas las combinaciones posibles entre las siete notas musicales, con sus grados y con los bemoles y sostenidos. El resultado fue de 2.187 *escalas* o *Nuevos Sistemas de Sonidos*, que ordenó y digitó pianísticamente. Juan comenta que para realizar los estudios musicales hay que estudiar una serie de asignaturas, como el Solfeo, Teoría, Armonía, etc., incluso la ejecución instrumental.

En 1930 se creó en el Conservatorio de Música de Tarrasa la clase de *Técnica Orgánica* donde se enseñaba el funcionamiento muscular y su aplicación a cada técnica

instrumental. Estos conocimientos fueron de suma importancia tanto para el alumnado, que podía identificar los músculos que intervenían en cada acción, como para el profesorado, que estaba capacitado para localizar los posibles problemas de sus discípulos. A pie de página, se cita a sí mismo por medio de su libro titulado *2.187 Escalas o Nuevos Sistemas de Sonidos* (Barcelona, Casa Editorial Boileau).

1954

- *Algunos aspectos pedagógicos de la música* de Jerónimo de Moragas y Gallissà (1954), número 44, pp. 293-296. Abril, Tomo VI.

El psicólogo infantil Jerónimo de Moragas, que no fue músico, apuntó sobre la importancia del canto en las escuelas. Sorprendentemente y de forma diferente a las posturas de los expertos en música, este psicólogo explica que debemos romper con el tópico de que al niño hay que enseñarle melodías y canciones sencillas; hay que enseñarles canciones. El secreto está en que todo depende de cómo el profesor lo hace más o menos fácil. Termina su aportación escrita admitiendo que a los niños les gusta cualquier tipo de música mientras esta sea buena y accesible al desarrollo de su afectividad y de su inteligencia. Escribe que el niño capta antes el ritmo que la melodía y que escucha con mayor satisfacción y atención aquella música en la que existen variaciones rítmicas.

Jerónimo de Moragas explica un trabajo de investigación llevado a cabo con niños oligofrénicos, los que nacen ya con deficiencia mental, que escucharon la *Novena Sinfonía* de Beethoven; pudo comprobar que la tararearon espontáneamente mientras jugaban. De este modo confirmó que la música tiene un gran valor educativo a nivel cultural y psicológico porque contribuye al desarrollo de la personalidad.

La música en los niños normales tiene una gran influencia, pues ayuda a forjar su personalidad, pero también es importante para los niños que han nacido deficientes mentales porque ayuda a controlar su impulsividad inútil. Para trabajar con estos niños discapacitados

podemos servirnos de las audiciones musicales, consiguiendo una mejora en el aspecto psicomotórico y en el estilo de su vida.

Aun siendo un psicólogo infantil afamado, no incluyó ninguna referencia bibliográfica en su informe psico-musical.

1955

- *La “Rítmica” en la Escuela Primaria (algo de Historia)* de José Plata Gutiérrez (1955), número 52, pp. 215-219. Abril, Tomo VII.

Nos explica en su artículo la importancia que tiene la música y, más concretamente, el ritmo, en los niños que padecen alguna deficiencia visual, auditiva o mental. El ritmo es importante porque regula las funciones nerviosas y refuerzan la voluntad, la agilidad mental, la concentración cognitiva, etc. Los maestros no suelen prestar atención a la rítmica solo lo hacen cuando existen aplicaciones profesionales, como por ejemplo dedicarse a la danza, a la coreografía, etc. Sin embargo, si los maestros supieran que el ritmo es capaz de desarrollar y mejorar en sus alumnos los aspectos físicos, psíquicos, afectivos, estéticos, morales y sociales, le dedicarían más tiempo de su horario docente. No incorpora ninguna cita bibliográfica.

1957

- *Demostración de una nueva Pedagogía de la Música* de José Apolo de las Casas Rodríguez (1957), número 66, pp. 93-96. Febrero, Tomo IX.

José Apolo nos comenta la demostración que se realizó en el Real Conservatorio de Música y de Declamación de Madrid sobre el método de Manuel Borgeño. Nos comenta que en varias ciudades españolas se ha aplicado este método, identificado con el nombre de *Método eurítmico-vocal y tonal* porque intervienen el ritmo, la voz y la tonalidad. Es un método que se puede aplicar a grupos por su capacidad de adaptación a la mentalidad media de los alumnos. La demostración de este método se realizó con treinta alumnos de las *Escuelas Cristianas* de Griñón, que habían sido preparados durante diecisiete días en la iniciación del

ritmo, en la rítmica vocal, en la educación metódica del oído musical, en la interpretación vocal artística y en la audición de los sonidos.

Aunque desarrolla el Método de Borguñó, y lo nombra varias veces, no cita al final del informe ninguna referencia bibliográfica.

2.2. Revista de Educación

Como ya hemos indicado en otro lugar, según Aguilera (2005), Checa (2002) y Jerez (1978), la *Revista de Educación* tuvo sus orígenes en la *Revista Nacional de Educación* que comenzó a editarse en 1941 y, desde la militancia falangista, se planteaba la difusión de los logros del régimen surgido tras la Guerra Civil española. Los temas que trataba la *Revista Nacional de Educación* eran temas culturales y educativos, mezclados con discursos políticos. En 1952 la *Revista Nacional de Educación* da paso a la *Revista de Educación*, con una nueva numeración, que se centraría en los problemas educativos de los años 50, aceptando incluso colaboraciones extranjeras.

La *Revista Nacional de Educación* estuvo dirigida por Pedro Rocamora Valls y su aparición fue mensual. Según Jerez (1978) se convirtió en la principal revista defensora incondicionalmente de la política educativa del franquismo. Los años en los que estuvo vigente coincidió con el largo periodo de José Ibáñez Martín cuando estuvo al frente del Ministerio de Educación Nacional porque este fue antiguo colaborador de José Antonio Primo de Rivera, fundador de Falange Española y porque estuvo muy ligado a los dirigentes de la *Revista Acción Española*.

El director de la revista, Pedro Rocamora, y José Ibáñez mantuvieron unos lazos de amistad muy fuertes; por ese motivo, Pedro Rocamora fue nombrado Director General de Prensa y Propaganda; cargo que simultaneó con la dirección de la revista. Como ya hemos apuntado, la tendencia principal de esta publicación fue la ideología falangista y católica. Muchos de los colaboradores firmaron sus escritos como catedráticos de Universidad. Los

canales de distribución estaban muy bien definidos: las Delegaciones Provinciales del Ministerio, las Universidades, el CSIC, los Institutos nacionales de Enseñanza Media, los Colegios Nacionales, los centros privados de enseñanza y, a título personal, los profesores de cualquier nivel educativo.

Al dejarse de publicar la *Revista Nacional de Educación* en 1951, reaparece en 1952 con un título parecido: *Revista de Educación*, bajo la influencia directa del ministro de Educación Joaquín Jiménez. Formaron parte del Consejo de Editorial Segismundo Royo Villanova, Eduardo Canto Rancaño, Armando Durán Miranda, Antonio Gallego Burín, Joaquín Pérez Villanueva, Carlos María Rodríguez de Valcárcel, José M^a Sánchez de Munián y Francisco Sintés Obrador. El jefe de redacción fue Rodrigo Fernández-Carvajal González y el secretario de redacción Enrique Casamayor Rodríguez (Aguilera, 2005; Checa, 2002).

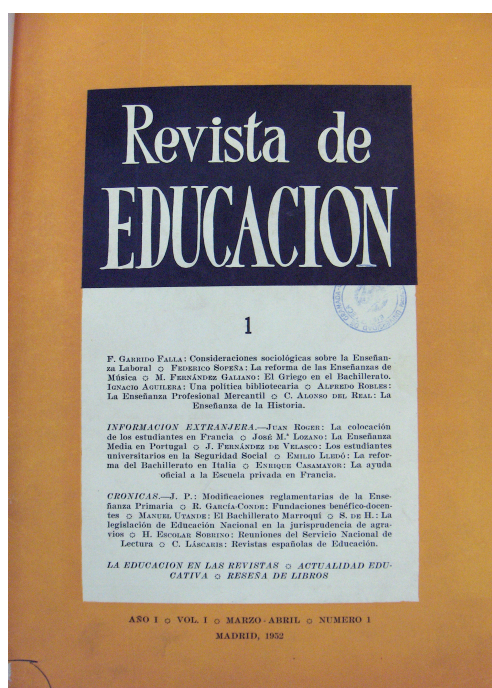


Figura 11. *Revista de Educación*, número 1, 1952.
Archivado en la Universidad de Granada

El primer número de la *Revista de Educación* se publicó en marzo-abril de 1952 (Figura 11). Es una revista que siempre ha estado vigente desde el año de su aparición hasta hoy, y nunca ha dejado de publicarse, excepto en los periodos de junio a octubre de 1961 y de

junio a diciembre de 1968. Al estar tantos años publicándose, se convierte en un testigo importante de la realidad educativa en la época franquista. En las primeras páginas del número 1, a modo de presentación, informan al lector, en 1952, de los objetivos, su periodicidad, etc. (página no numerada):

Durante el presente año esta Revista tendrá periodicidad bimestral, convirtiéndose en publicación mensual a partir de enero de 1953. Los artículos publicados en ella son rigurosamente inéditos. No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales. La dirección de la revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.

Por otro lado, también en el número 1 consideramos importante incluir el siguiente texto (p. 1):

La Revista de Educación se propone abarcar el cúmulo de problemas que plantea la Educación española, tanto en el aspecto organizativo y administrativo como en el aspecto didáctico. Quedan invitados a esta tarea, muy verdadera y fervorosamente, cuantos trabajan en el campo docente, sin otra limitación que la buena calidad de las aportaciones y la intención de servir a la obra común. Se excluirán, en consecuencia, de estas páginas las cuestiones culturales de índole general, o al menos serán únicamente vistas por la vertiente que mira hacia la educación, esto es, en cuanto son objeto de trasiego entre maestros y discípulos. Pero no nos ceñiremos a la pura técnica pedagógica; toda experiencia o preocupación docente, entendiéndolo este adjetivo en su dimensión más amplia, tendrán aquí cabida. Acaso insistamos, sin embargo, sobre ciertos temas, por considerarlos más necesitados de atención en nuestra España (sociología de la Educación, didáctica de la Enseñanza Media y de la Enseñanza Superior, organización escolar, formación técnica) y tratemos, en cambio, con menor frecuencia otros que ya son bien servidos por otras revistas.

La *Revista de Educación* no estaba reservada solo a los especialistas, sino que podían escribir todos aquellos que deseaban aportar o exponer sus ideas y experiencias, como, por ejemplo, los educadores; también podían participar los que organizaban el sistema educativo; ya que la conexión entre ambos sería fundamental para que este sistema educativo pudiera desarrollarse en su plenitud. Reiteran lo siguiente (pp. 1-2):

La concepción de la Educación como instrumento del “cambio social”, difundida en España y en todo el mundo desde hace unos años, será un motivo muy reiterado, en una u otra forma, a través de nuestras páginas.

La *Revista de Educación* está dividida en varias secciones. En la primera se abordaron temas educativos vivos y actuales conjugando siempre reflexiones y datos. En la segunda se dieron noticias de lo que ocurría en el extranjero, dentro del ámbito educativo. En la tercera se recogieron los hechos acaecidos en el campo educacional y las noticias de la legislación y

jurisprudencia. En la cuarta se incluyeron las reseñas de las revistas. En la quinta, se expusieron brevemente las noticias aparecidas en la prensa española, principalmente de provincias, procurando con ello difundir los contenidos más importantes. En la sexta se reflejaron la Información Bibliográfica y la reproducción de Textos Legales Extranjeros.

La revista pasó por *diversas etapas* a lo largo del franquismo. En los últimos años de este periodo estuvo dirigida por Julio Seage Mariño, apareciendo como presidente del Consejo de Redacción Julio Seage Mariño. Durante la década de los años sesenta los contenidos políticos disminuyeron significativamente y empezó a aparecer artículos relativos al acceso a la enseñanza superior; es decir, aparece un nuevo cambio de rumbo buscando unos contenidos más analíticos, seleccionándose a los articulistas y aumentando el número de páginas para dar cabida a estudios más detallados, con bibliografía. A partir de este momento se acentúa su carácter académico e investigador.

Una nueva evolución de la *Revista de Educación* se produce a partir de 1969, para colaborar con la reforma educativa, que se está poniendo en marcha en ese momento. Los objetivos de esta nueva época son: a) servir como lugar de convergencia a los especialistas en educación; b) difundir las investigaciones nacionales e internacionales; c) plantear los diferentes problemas de la educación. Esta etapa que comienza en 1969 se desarrolla hasta 1983 con pocas variaciones. En 1984, el Centro de Innovación y Documentación Educativa (CIDE) pasa a hacerse cargo de la publicación y refuerza la vocación académica e investigadora. Desde 1978 es cuatrimestral, con un mayor número de páginas, publicando trabajos más amplios. Esta periodicidad y orientación editorial se mantienen en el momento actual. La *Revista de Educación* es una publicación del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), perteneciente a la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación Ciencia y Deporte. Se edita por el Servicio de Publicaciones del Ministerio. Se difunde mediante suscripciones, venta en los

Servicios de Publicaciones del MECD y canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales que pasan a la biblioteca del Ministerio. Para publicar un artículo en la *Revista de Educación* se podía realizar de dos maneras: a) la revista solicitaba a una persona relevante que escribiera un artículo sobre un tema determinado y actual; b) los investigadores y científicos enviaban sus trabajos para que pudieran ser publicados.

El Consejo Editorial, compuesto por ex directores del INECSE y profesores de Universidad del campo de la educación, se reunía una vez al año y decidía los temas que se iban a tratar en los distintos números para la Sección Monográfica. También se eligieron expertos para coordinar dicha sección en los distintos números; cada experto determinaba qué artículos eran publicables. Los trabajos de esta Sección Monográfica eran los únicos que se remuneraron a sus autores. El resto de los artículos, publicados y seleccionados por el Consejo Asesor (formado por profesores universitarios del ámbito de la educación), forma parte de las demás secciones de la revista. La Secretaría distribuye entre los especialistas asesores los trabajos recibidos, de forma que cada artículo llega sin firmar a dos asesores y si hay duda se envía a un tercero.

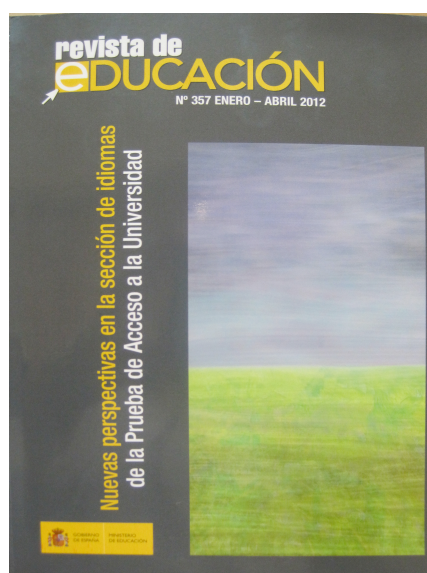


Figura 12. Revista de Educación, 357, Enero-Abril, 2012.
Archivado en la Universidad de Málaga

Si revisamos la página Web de la revista (<http://www.educacion.gob.es/revista-de-educacion>) y el último número (Figura 12) publicado en 2012, la revista pertenece al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se encuentra incluida en la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades; está editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones y está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Cada año se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema monográfico de especial relevancia y actualidad.

Actualmente, la revista posee una Comisión del Ministerio y un Consejo Editorial:

a) La Comisión del Ministerio está constituida por:

- Presidenta: Montserrat Gomendio Kindelan (Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades).
- Vocales: María Amparo Camarero Olivas (Secretaria General de Universidades), Alfonso González Hermoso de Mendoza (Director General de Evaluación y Cooperación Territorial), Ángel de Miguel Casas (Director General de Formación Profesional), Federico Morán Abad (Director General de Política Universitaria), José Canal Muñoz (Secretario General Técnico), Ismael Sanz Labrador (Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa), Amparo Barbolla (Subdirectora General de Documentación y Publicaciones) y María Rodríguez Moneo (Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa).

b) El Consejo Editorial se encuentra integrado:

- Director: Ismael Sanz Labrador.
- Editor Jefe: José Luis Gaviria Soto.
- Editores Asociados: Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia), Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid), Juan Manuel Moreno

Olmedilla (Senior Education Specialist. Banco Mundial), Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla), Juan Carlos Tedesco (UNESCO) y Alejandro Tiana Ferrer (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

- Redacción: Beatriz González Dorrego (Jefe de Redacción) y Paloma González Chasco (Edición electrónica).
- Equipo de Redacción: Mercedes Díaz Aranda, Lucía Álvarez Vivas, Alicia López Mendoza, Laura Mora Aprile, David Reyero García, Gúdula y Pilar García Angulo.
- Consejo Asesor Internacional: Aaron Benavot (State University of New York (SUNY-Albany)), Abdeljalil Akkari (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza), Jorge Baxter (Organización de Estados Americanos), Mark Bray (University of Hong Kong), José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile), Andy Hargreaves (Lynch School of Education. Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change), Seamus Hegarty (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), Felipe Martínez Rizo (Profesor del Departamento de Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México), Jaap Scheerens (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE) y Andreas Schleicher (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE).
- Consejo Asesor Nacional: Teresa Aguado (UNED), Sagrario Avezuela Sánchez (IES Lázaro Cárdenas, CAM), Margarita Bartolomé (U. de Barcelona), Jesús Beltrán Llera (U. Complutense), Antonio Bolívar (U. de Granada), Josefina Cambra (Colegio de Doctores y Licenciados), Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona), Colectivo Ioé (Madrid), César Coll (U. de Barcelona), Agustín Dosil (U. de Santiago), Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid), Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona), M^a Ángeles Galino, J. L. García Garrido (UNED), José Luis Gaviria (U. Complutense), Daniel Gil (U. de Valencia), José Gimeno Sacristán (U. de Valencia), Fuensanta

Hernández Pina (U. de Murcia), Carmen Labrador (U. Complutense), Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber), Miguel López Melero (U. de Málaga), Carmen Maestro Martín (IES Gran Capitán, CAM), Elena Martín (U. Autónoma de Madrid), Miquel Martínez (U. de Barcelona), Rosario Martínez Arias (U. Complutense), Mario de Miguel (U. de Oviedo), Inés Miret (Neturity, Madrid), Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid), Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés), Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla), Ramón Pérez Juste (UNED), Gloria Pérez Serrano (UNED), Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid), M^a Dolores de Prada (Inspección), Joaquim Prats (U. de Barcelona), Manuel de Puelles (UNED), Tomás Recio (U. de Cantabria), Luis Rico (U. de Granada), Enrique Roca Cobo, Juana M^a Sancho (U. de Barcelona), Consuelo Uceda (Colegio La Navata, CAM), Consuelo Velaz de Medrano (UNED), Mercedes Vico (U. de Málaga), Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. *Revista Suma*) y Antonio Viñao (U. de Murcia).

Actualmente se encuentra indexada en las siguientes bases de datos internacionales:

Social Sciences Citation Index (SSCI), Social Scisearch, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, SCOPUS, European Reference Index for the Humanities (ERICH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), EBSCO, European Science Foundation (ESF), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (International Association of Universities), UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education) y SWETSNET (Holanda).

Y también aparece en las bases de datos nacionales: CSIC-ISOC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias), CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), Catálogo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación), FECYT (Fundación Española para la

Ciencia y la Tecnología), Dialnet, MIAR, IN-RECS, RESH, LATINDEX y DICE. Finalmente, posee el Certificado de Excelencia de 2011, otorgado por la FECYT.

2.2.1. Artículos musicales de la *Revista de Educación*

Durante 24 años, desde el nacimiento de la revista hasta la muerte de Franco, se publicaron 19 artículos relacionados con la música. César Aymat Olasolo tuvo la originalidad de publicar un escrito titulado *Problemas actuales de la educación musical* dividido en cuatro partes (1962a, 1962b, 1963c, 1962d).

Nosotros hemos considerado como artículos independientes a cada una de esas cuatro partes. Conviene precisar que la última parte, titulada *Los problemas actuales de la educación musical* (1962d), ha sido excluida de esta investigación porque C. Aymat se limitó a incluir una bibliografía musical, con la intención de que fuera muy útil para los lectores de la revista.

Otro investigador, que también tuvo la iniciativa de publicar artículos, por entregas, seccionados y publicados en números sucesivos, fue Federico Sopena. De modo similar, consideraremos artículos independientes los dos que publicó en 1964, con el título *Las dos enseñanzas de la música* (1964a, 1964b).

También consideraremos artículos independientes los tres que publicó en 1967, titulados todos ellos *La enseñanza de la música religiosa* (1967a, 1967b, 1967c). Esta misma consideración la hemos tenido en cuenta con las dos partes del artículo *La enseñanza no profesional de la música* (1968a, 1968b). El resto de los articulistas (M. Albet, 1961; E. Epstein, 1961; A. Pardo, 1961) escribió un solo artículo. En total, analizaremos 18 aportaciones.

1952

- *El problema de la reforma de las enseñanzas de música* de Federico Sopeña Ibáñez (1952), número 1, pp. 9-11. Marzo-Abril, Año I, Vol. I.

Federico Sopeña, ejerciendo como delegado del Ministerio de Educación Nacional en los Conservatorios de Música, tuvo la iniciativa de escribir este artículo que trata, en líneas generales, de la reforma de las enseñanzas de la música. Afirma que para que se produzca esa reforma tiene que haber una política musical. No podrá haber una reforma en la enseñanza musical, mientras que no esté dentro de las preocupaciones pedagógicas, tanto en los Institutos como en las Universidades. La misión más importante de los profesores consiste en despertar vocaciones en sus alumnos, que hasta ahora eran desechables por culpa del factor social y familiar. No se trata de que todos sepan música pero sí hacer uso de la misma para el bienestar y cuidado de la sensibilidad, ya que la música, junto con el deporte, limpia y purifica los corazones de los niños.

Por esta época, los profesionales de la música tenían una vieja aspiración, que el Conservatorio de Música de Madrid instaure una Escuela de Música, cuyos títulos pudieran equipararse a una Licenciatura universitaria. Se comenta que esta Escuela de Música debería estar integrada por las siguientes secciones:

- Escuela de Perfeccionamiento Instrumental, para preparar a los futuros profesores de Música, que imparten docencia en los Institutos.
- Escuela de Música Sagrada, que formarían a los Maestros de Capilla y a los Organistas.
- Escuela para preparar a los Solistas y a los Conjuntos, con la intención de interpretar obras olvidadas o perdidas.
- La Musicología, para dar salida profesional a los investigadores, a los archiveros musicales y a los profesores universitarios de Música.

Este autor no referenció sus opiniones escritas en este informe.

1958

- *La música mecánica (pedagogía del disco)* de Federico Sopeña Ibáñez (1958), número 85, pp. 33-35. 2ª Quincena Octubre, Año VII, Vol. XXX.

Sopeña sostiene, en este artículo, que el disco microsurco (gramófono antiguo), no hay que mirarlo como signo de ostentación, sino como una herramienta que facilita el aprendizaje musical. Por otro lado, hace una comparación del disco con el libro, es decir, nos explica que en las casas es cada vez más usual un rincón de audición, parecido al rincón de lectura. Por este hecho, la mayoría de la población ha dejado de ir a los conciertos, ya que en sus casas han podido conseguir ese momento de intimidad. Una de las ventajas del disco es que se puede elegir la obra que se quiere escuchar y repetir todas las veces que se quiera, interpretada por una orquesta, director e intérpretes favoritos. Pero la ventaja más importante es la de conocer un amplio repertorio, pues en España, por esta época, el panorama era muy pobre; por ejemplo, apenas se interpretaban obras de Bach y piezas operísticas.

En cuanto al ámbito escolar, Sopeña refleja que las grabaciones son muy útiles porque con ellas se mejora el canto, aumenta el número de canciones populares conocidas y mejora el aprendizaje de la música.

Aunque cita en el texto a varias personalidades, no las referencia adecuadamente ni a pie de página ni al final del artículo. Cita la obra *Rebelión de las masas* de Ortega y un artículo publicado en *Música* (Revista para los Conservatorios), escrito por Antonio Odriozola.

1961

- *La educación musical en la escuela primaria* de Montserrat Albet i Vila (1961), número 128, pp. 52-54. 1ª Quincena Febrero, Año X, Vol. XLIV.

Montserrat expone en este artículo de la revista su inclinación por el método Ward, dentro de la enseñanza primaria.

Señala la importancia de la música en esta etapa educativa, ya que esta disciplina sirve como instrumento para que los niños se auto-disciplinen. Para conseguir los objetivos escolares relacionados con la música, nuestra materia tiene que coordinarse con la Pedagogía. Es un gran error confundir la educación musical con los cantos escolares. Sin embargo, a través de las canciones se debería enseñar a los alumnos el lenguaje musical para que puedan descifrarla, interpretarla y para que puedan componer sus propias melodías, etc.

Para que sea eficiente el aprendizaje de la música hay que desechar todo aprendizaje por oído, es decir, aprendizaje pasivo; el niño tiene que aprender a transcribir la melodía que está siendo escuchada (dictado musical). Para lograrlo, existen métodos pedagógicos musicales, que, evidentemente, los profesores deben conocer. Muchos profesores, que imparten clases de música en las escuelas, provienen de los Conservatorios, pero lo que falla en esta enseñanza es la falta de conocimientos pedagógicos y psicológicos, aplicados a la población infantil.

Propone a los maestros que utilicen el método Ward porque ha tenido un gran éxito en EE. UU., Canadá, Brasil, Francia, Bélgica, Holanda, Suiza, Italia y Portugal.

El método en sí está destinado a los profesores de educación primaria que tengan conocimientos musicales. Comprende cuatro cursos: los dos primeros están destinados a la iniciación de la rítmica y a la educación de la voz y del oído; el tercero comprende el estudio del canto gregoriano y el cuarto, el canto polifónico (el canto a varias voces). Albet i Vila anima a los profesores de música españoles a que adopten este método porque trabajando de manera exhaustiva, la educación musical de los niños deja de ser algo inalcanzable para convertirse en realidad.

Esta escritora expone al lector el método Ward pero no lo referencia ni a pie de página ni al final de su informe.

- *Educación musical y cultura general* de Ernesto Epstein (1961), número 133a, pp. 25-28. 2ª Quincena Abril, Año X, Vol. XLVI.

En 1960, desde el 13 al 17 de diciembre se celebró la Conferencia de Especialistas de Educación Musical, que se llevó a cabo en la Universidad Interamericana, ubicada en San Germán (Puerto Rico). En esta Conferencia participaron representantes de Argentina, Brasil, Canadá, Colombia, Chile, Ecuador, EE. UU., Guatemala, Panamá, Perú y Puerto Rico. La *Revista de Educación*, que estuvo representada en dicho evento, consideró interesante para los educadores españoles incluir la conferencia que impartió el argentino Ernesto Epstein.

Este autor nos explica que existe un tipo de música que está destinada a divertir y satisfacer las necesidades humanas; este tipo de música recibe el nombre de música funcional. La música tiene un gran valor pedagógico, ya que promueve la imaginación y la creatividad infantiles, pero debido a las nuevas tecnologías se va desplazando hacia otras áreas. El uso del cine, de la televisión y de la radio es un claro ejemplo de ello, pues la información es asimilada sin ningún esfuerzo por el individuo. La imaginación está considerada como una variable psicológica fundamental para lograr una sociedad sana y un bienestar personal. Por esta razón reclama para la música un lugar importante dentro del panorama cultural. La cultura musical no vendría determinada por la cantidad de conciertos que se realizan en una temporada, ni por la cantidad de discos vendidos, sino por el número de individuos que han incorporado la música en sus vidas.

Este argentino desarrolla su artículo citando a varios autores que no referencia.

- *La música como factor de cohesión social* de Andrés Pardo Tovar (1961), número 133b, pp. 28-30. 2ª Quincena Abril, Año X, Vol. XLVI.

El colombiano Andrés Pardo Tovar, tal como hizo Ernesto Epstein, también estuvo presente en la Conferencia de Especialistas de Educación Musical. Intervino con una conferencia relativa en la que destaca la importancia de la música en la cohesión social. Dicha

conferencia fue publicada con carácter de artículo en esta revista para que los docentes españoles tuvieran la oportunidad de leerla. Este autor relata que el hombre siempre se ha servido de la música como medio de comunicación y de interacción con el prójimo. La música es un factor de cohesión social; esto se puede demostrar cuando Beethoven al musicalizar *La oda a la alegría* de Schiller, invitó a todos los hombres a la fraternidad. Por otro lado, Andrés Pardo comenta la crisis que invade a la música contemporánea debido a la incomunicabilidad de los mensajes musicales.

Este mismo autor propone una serie de soluciones para impedir que la música culta vaya perdiendo el poder unitivo; entre ellas, cita dos: fomentar el canto coral en todos los niveles sociales y crear instituciones, como la Facultad de Arte y Ciencias Musicales de la Universidad de Chile y la Facultad de Estudios Musicales de la Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina), con el objetivo de formar sociólogos de la música, musicólogos, etc. Este autor enumera escritores de diversas disciplinas que no referencia en ningún lugar de su artículo.

1962

- *Problemas actuales de la educación musical. I. Importancia de la educación musical* de César Aymat Olasolo (1962a), número 143, pp. 105-109. Marzo, Año XI, Vol. XLIX.

César Aymat Olasolo, ocupando la categoría de asesor musical de la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, escribió un artículo titulado *Problemas actuales de la educación musical*, que lo dividió en cuatro partes. Cada una de ellas fue publicada en cuatro números sucesivos (143, 144, 145 y 146). En este trabajo hemos prescindido de la última parte porque incluyó exclusivamente referencias bibliográficas.

En la primera parte, publicado en el número 143, habla de la importancia de la educación musical y la considera como un medio formativo del espíritu infantil. Por este motivo, los métodos tradicionales para aprender música han sido rechazados por pedagogos y

psicólogos porque los contenidos iniciales de los temas analizaban aspectos muy alejados de la música, como, por ejemplo, los aspectos teóricos de la educación musical. Para demostrar la importancia de la música en la población, este investigador se remonta a la antigüedad. Afirma que Aristóteles, Platón y Sócrates ya estaban interesados en la educación musical durante la infancia. Incluso llegó a extenderse tanto la instrumentalización musical por esta época, que se llegó a criticar a Temístocles porque en las reuniones no sabía tocar la lira.

Al partir de estos antecedentes, César admite que fue tan poderosa la influencia de la música sobre la psicología del individuo, que se llegó a utilizar como terapia; esta predisposición hizo que naciera la Musicoterapia. La musicoterapia no es ninguna novedad, pues se llegó a utilizar por los árabes, antiguos griegos, hebreos, etc.

Este autor destaca el hecho de que los pueblos primitivos emplearon el ritmo y el sonido como poderes curativos, con la particularidad de que solo podían administrarlos los sacerdotes. Ha tenido tanta importancia la música en nuestro pasado que se ha usado para domar a los animales, para invocar a la lluvia, para llamar al amor, para aplacar a los demonios, etc. Al ser tan influyente en los individuos, incluso se empleó en centros penitenciarios extranjeros para lograr la reeducación de los delincuentes. Según Aymat se debe emplear la música para fomentar el desarrollo de la imaginación del niño. Estas obras han de ser de corta duración, pues los niños tienen dificultad de fijar la atención durante mucho tiempo para seguir una misma actividad.

También nos comenta que la música puede ser empleada como potenciadora de la memoria y de la creatividad, dependiendo de la edad y de la madurez psicológica. Llega a defender también que la educación musical incrementa la solidaridad social, comprobándose esta actitud al cantar o al tocar instrumentos de percusión Orff. Por último, la música, entre muchas cualidades positivas, sirve también para respetar la autoridad del director o maestro de escuela, que en ese momento está dirigiendo o dando pautas. Este articulista incluye a pie de

página referencias bibliográficas, algunas de ellas incompletas. Inserta a pie de página a Platón, Aristóteles, Combarieu (*La musique et la magie*; Paris, 1909), una comunicación presentada en la Conferencia Internacional de Bruselas en 1953 (*La musique, moyen de redressement moral des délinquants*) y al psicólogo infantil H. Rempelin (*Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindesund Jugendalter*; Munich, 1958).

- *Problemas actuales de la educación musical. II. Metodología de la educación musical* de César Aymat Olasolo (1962b), número 144, pp. 12-16. Abril, Año XI. Vol. L.

César Aymat, ocupando el cargo de asesor musical de la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, publica la segunda parte del artículo *Metodologías de la educación musical*, en el que nos comenta las distintas metodologías del aprendizaje musical: Orff, Martenot, Dalcroze y Ward.

En cuanto al método Orff destaca su importancia por dos razones: por la participación y por la audición activa. Este método se caracteriza por el uso de la música folklórica, que debe ser elegida meticulosamente porque no todas poseen un valor educativo. El método Orff se preocupa para que la música esté en perfecta armonía con el desarrollo psicológico del aprendiz.

César Aymat escribe que Orff, siendo director de la *Günter Schule* de Munich, pudo observar en los alumnos una serie de problemas en el aprendizaje musical. Durante el desarrollo de este método, se tocaban obras musicales de compositores románticos y los alumnos tenían que expresar mediante la danza lo que le inspiraba la música. Pudo comprobar que este género de música no ayudaba a la expresión del movimiento, con lo cual llegó a la conclusión de que los alumnos debían de componer sus propias obras musicales. Pero observó que esto e incluso tocar los instrumentos eran actividades imposibles de ejecutar.

Si el niño tocaba instrumentos complejos aumentaba su complejo de inferioridad; por eso mismo, los instrumentos que seleccionó Orff requerían poca especialización. Entre los

instrumentos melódicos, destacamos las campanas, los xilófonos, los metalófonos, las flautas y los violines; y entre los instrumentos de percusión señalamos los tambores de madera, los triángulos, los platillos, las carracas y los timbales. Orff empleaba las canciones infantiles basadas en la escala pentatónica con acompañamiento muy elemental. El método de Orff, publicado en 1930, y conocido también como *Schulwerk* (*trabajo escolar*, en el idioma alemán), consta de cinco tomos en los que se va desgranando de forma gradual el aprendizaje teórico-práctico. Inicialmente no tuvo una gran aceptación y fue criticado y olvidado. Pero justo después de la Segunda Guerra Mundial se reeditó una revisión que tuvo un gran acogimiento entre los profesionales de la música, que reconocieron que era el método más adecuado para el aprendizaje musical. Una de esas reediciones se hizo en 1960. El método Orff ha sido publicado en varios idiomas, en alemán, en español, en inglés, en francés y holandés, y se ha aplicado con gran éxito en los centros alemanes y austríacos de Primaria y Secundaria.

Respecto al método Martenot, César nos aconseja que tenemos que aficionar al niño hacia la música auténtica. Se debe tener una buena pedagogía para saber en todo momento qué debe y qué no debe aprender el niño, en función de su nivel fisiológico y psicológico. Martenot considera de vital importancia el *tempo* natural, al esfuerzo natural, al ritmo, a la audición, al sonido musical como movimiento, a la memoria, a la notación y a la improvisación. El niño posee un excelente *tempo* natural, que oscila sobre las cien pulsaciones por minuto; todo lo que sobrepase será perjudicial para su sentido rítmico. El alumno mantendrá mejor su esfuerzo si se hace a través de impulsos naturales, pero este esfuerzo no se ha de mantener durante mucho tiempo, sino que tiene que estar intercalado con actividades de relajación. Lo primero que se tiene que desarrollar en el niño es el ritmo; el ritmo es la cimentación y a partir de ahí se va construyendo lo demás. Martenot defiende la postura de que hay que asociar al sonido la actividad motriz. Cuando el niño haya asimilado esquemas

rítmicos, frases, etc., podrá asimilar líneas melódicas completas y mejorar la memoria por asimilación, evitando la memoria mecánica y superficial. La improvisación la alcanzará el niño cuando sepa reproducir con absoluta precisión esquemas rítmicos; para alcanzar este grado de perfeccionamiento, el niño habrá aprendido multitud de células o patrones rítmicos. La mejor improvisación se suele obtener cuando los niños representan sus actividades en grupo.

Otro de los métodos que expone Aymat es el método Jaques-Dalcroze. Este método consiste en una especie de gimnasia rítmica cuyo objetivo consiste en desarrollar todas las aptitudes humanas o, al menos, las máximas posibles. La primera lección que impartió Jaques-Dalcroze fue, en Ginebra, en junio de 1903, cuando era profesor del Conservatorio de Ginebra; allí impartía clases y observó que sus alumnos no eran capaces de llevar el ritmo, con lo cual el método nació con esta intención. También era de suma importancia el desarrollo del oído, que lo favorecía una serie de ejercicios de solfeo, como la entonación, el ritmo y el timbre. Con este método se estimula la atención, la inteligencia, la sensibilidad y el movimiento. Recomienda la utilización del método desde edades muy tempranas, es decir, desde la infancia, ya que en esta época se influye más en el desarrollo espiritual y corporal.

El último método que comenta César es el de la educadora musical J. Ward. Esta investigadora musical quería conseguir un objetivo: conseguir en los niños en edad escolar una formación musical. A modo de juego, se les presentaba la música a los más pequeños, por medio de canciones. Se les trabajaba el timbre con ejercicios vocales para conseguir la impostación de la voz, procurando buscar en los escolares la calidad del sonido y no la duración y su tesitura. Para que ellos pudieran identificar con eficacia los sonidos se llevan a cabo ejercicios de intervalos y de dictados musicales, es decir, que los niños sean capaces de posicionar correctamente el sonido en el pentagrama. Los dictados se graduarán según su dificultad; inicialmente, el profesor cantará una corta frase musical y se ayudará con la mano

dibujando la línea melódica. Los niños deben acostumbrarse a retener frases musicales y a reproducirlas, pues esto es de vital importancia para aquellos que deseen ser instrumentistas. El ritmo, al ser considerado como la columna vertebral de la música, debe ser enseñado con mucha precisión. Por normal general, se cree que el ritmo es innato en los niños, pero Ward demostró todo lo contrario; se puede dar el caso de que el niño lo tenga latente; en este caso, la función principal del profesor sería sacarlo a la luz. En este artículo nos cuenta César, cómo Ward resuelve la dificultad del niño ante la notación de los sonidos. Según esta pedagogía musical, el niño desde el primer momento tiene que asociar el sonido con un símbolo escrito, que ha de ser muy sencillo. Ward presenta la escala musical central con los números del 1 al 7; si necesita de una octava más, se indicará esa octava aguda con el número y un punto encima de este, y si la octava es grave con un punto debajo de los números. Intenta de esta manera facilitar la comprensión de la música, ya que es muy ardua. En los dos primeros cursos, el método Ward propone melodías de carácter gregoriano y en el último, melodías exclusivamente de canto gregoriano; este cuarto grado está dirigido a niños de ocho o nueve años.

Este escritor cita a diversas personalidades musicales pero no las referencia a pie de página ni al final del artículo.

- *Problemas actuales de la educación musical. III. La educación musical en la RFA, EE.UU. y la URSS* de César Aymat Olasolo (1962c), número 145, pp. 61-66. Mayo, Año XI, Vol. L.

La tercera parte del artículo de César Aymat (asesor musical de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional), titulado *La educación musical en la RFA* (República Federal Alemana), *EE. UU.* (Estados Unidos) y *la URSS* (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) refleja el estado de la educación musical en estos tres países.

En la República Federal Alemana (RFA) será a partir de 1900 cuando se produjo una evolución musical. La música fue considerada un vehículo fundamental para la educación, debiendo despertar, desarrollar y cultivar en el niño, la alegría espontánea para que pueda expresarse por medio de la música. Concretamente, el canto fue considerado como primordial en la enseñanza musical, sin olvidar las prácticas instrumentales, tanto en el sentido rítmico como en el melódico. Las enseñanzas musicales en Alemania se vieron favorecidas por los pedagogos musicales Orff y Dalcroze.

El autor de este artículo nos comenta el estado de la educación musical profesional, de la formación del profesorado y de la relación de centros, que hay en la RFA. Para aquellos que quieran realizar estudios musicales profesionales, en este país, se encuentran las Universidades, los Conservatorios y una red de centros similares. Los que deseaban estudiar Musicología debían matricularse en la Universidad, convirtiéndose esta institución en la única que permitía realizar este estudio. Las Escuelas Superiores de Música se denominan Centros Musicales Superiores y poseen autonomía propia. Las autoridades que coordinan los estudios musicales proceden de la Sociedad de Directores de las Escuelas Superiores de Música. En estas Escuelas Superiores se pueden cursar todas las especialidades; para ingresar en ellas era necesario haber concluido la formación escolar, mientras que para tener opción a los estudios de Educación Musical, en las Escuelas o Música de Capilla, se debe poseer el título de bachillerato. En los Conservatorios se cursan los estudios empezando con el nivel musical más elemental; aquí se matricularán aquellos que no desean una formación profesional. Estos Conservatorios son instituciones municipales. Para realizar estos estudios era necesario tener los estudios escolares. En el año 1922 se promulgó una nueva normativa oficial que subrayó el hecho de que para continuar los estudios de profesor de educación musical era fundamental poseer el título de bachillerato. En este artículo aparecen citados los centros de educación musical que existían por aquellos años en la RFA:

- Diecisiete Institutos de Musicología en las distintas Universidades, existiendo también la Cátedra de Etnología Musical y de Musicología Sistemática.
- Nueve Escuelas Superiores de Música del Estado.
- Veinticuatro Academias, Conservatorios y Escuelas de Música.
- Diecisiete escuelas de Música Eclesiástica de las cuales nueve son protestantes y ocho católicas.
- Ocho Escuelas Técnicas Superiores.
- Cinco Institutos de Investigación Musical.
- Seis Institutos para la Nueva Música y la Educación Musical.
- Siete Institutos Kranichstein de Música.
- Ocho Institutos Internacionales para la Música de la Juventud y la Música Folklórica.

Otro país analizado por este escritor es Estados Unidos (EE. UU.) que, al igual que la RFA, experimentó un gran desarrollo musical. Esta nación, al principio del siglo XX solo contaba con cuatro orquestas, mientras que en 1962 llegaron a las veinte; y cada una de ellas contaba con un presupuesto anual de 100.000 dólares.

Además de estas orquestas, existían también seiscientas orquestas municipales, más de treinta mil orquestas privadas, cincuenta mil bandas escolares y aproximadamente mil orquestas de aficionados adultos. Este gran número de orquestas y bandas se debió a que a principios del siglo XX, se contaba con quince millones de alumnos que estudiaban en las Escuelas de los Estados Unidos, de los cuales quinientos mil siguieron los estudios en las Escuelas de Grado. En 1962, año en que fue escrito este artículo, se alcanzó la cifra de treinta y cinco millones de niños en las escuelas primarias y ocho millones en las escuelas secundarias.

Evidentemente este desarrollo musical ha sido debido al programa de formación de los futuros profesores de Música que quedó establecida en 1922. Las escuelas rurales fueron

reemplazadas por las escuelas centralizadas. La mayoría de las escuelas centrales contaba con un profesor especializado en música. Los universitarios tuvieron la opción de pertenecer a formaciones musicales universitarias, como los coros, las orquestas, las bandas, etc. La música en la Universidad no se estudia como un fenómeno aislado, sino que está íntimamente relacionada con su contexto cultural. Los tres organismos más importantes en EE. UU., según este artículo fueron *The Music Teachers National Association* (1876), *The Music Educators National Conference* (1907) y *The National Association of Schools of Music* (1924), que cuentan con cerca de sesenta mil profesores por todo el país. El centro más importante fue fundado en 1907 y publican el *Music Educators Journal*, que es una revista que acogen a los miembros activos y a los alumnos socios, y el *Journal of Research in Music Education* destinado a los miembros especiales y a los vitalicios.

El tercer país analizado por César es la Unión Soviética (URSS). Aquí la educación estaba centralizada en cada una de las quince repúblicas; existía un Ministro de Educación y otro de Cultura. Las Artes tenían un papel muy importante en este país. En las escuelas generales se estudiaba la música y otras artes complementarias, con una duración de cuarenta y cinco minutos a la semana; además se impartían conferencias del ámbito musical, cuya asistencia era obligatoria ya que en los exámenes se hacían preguntas sobre el contenido de todas ellas.

En 1962 existían mil ochocientas escuelas primarias de música y la duración de los estudios alcanzaba los ocho años. Había también ciento sesenta Escuelas Profesionales de música con una duración de cuatro años; en estas escuelas se aceptaban alumnos procedentes de las Escuelas Primarias de música y de las Escuelas Generales.

Los que querían dedicarse profesionalmente debían estudiar en las Escuelas Especiales de música y en los Conservatorios, a lo largo de once años. La educación musical en estas escuelas, que tenía su comienzo a los siete años de edad, fue muy exigente a nivel de solfeo,

ritmo e instrumentalización del piano. Los estudios en los Conservatorios duraban cinco años pero existía además un grado superior de Postgraduados de tres años más. En resumidas cuentas, el que deseaba ejercer la música profesionalmente tenía que dedicarle diecinueve años.

En la URSS existían veintiún Conservatorios de música; los más importantes fueron el de Rimsky-Korsakov de Leningrado y el de Moscú. Los estudios del Conservatorio de Leningrado (1882), se podían realizar en el turno diurno, nocturno o por correspondencia; constaba de dos orquestas sinfónicas y una especial para el entrenamiento de los alumnos, que cursaban dirección de orquesta. Solían matricularse cerca de mil pero obtenían al año el diploma cien alumnos y de esos, solo diez continuaban los estudios de Postgrado.

El Conservatorio de Moscú fue inaugurado en el año 1863. Y en la fecha en la que se publicó este artículo, la tónica general consistía en una matriculación de ochocientos alumnos, de los cuales solo cien pudieron llegar a los estudios de Postgrado. Los estudios ofertados eran Piano y Órgano, Teoría, Composición, Musicología, Dirección de orquesta y Coral y Ópera.

También se ofertaban los estudios en turno diurno y nocturnos, y a partir de 1962, cursos por correspondencia, que podían solicitarlos empleados de la industria. Los profesores que impartieron las clases en los Conservatorios fueron formados con anterioridad en estos centros, mientras que los maestros de Escuelas Primarias de música y de Escuelas Generales estudiaron en las Escuelas Profesionales de Música. En la URSS existía también el Instituto de Educación Artística (1947), cuyo objetivo principal fue estudiar el mundo estético de los niños en las edades preescolar y escolar.

Cita a personajes de renombre universal, pero no referencia sus obras. Solo, a pie de página, hemos detectado un artículo escrito, en 1961, por Vanet Lawler (*The arts in the Educational program in the Soviet Union*) que se publicó en la revista *Music Educators Journal*.

- *Bibliografía sobre educación musical* de César Aymat (1962d), número 146, pp. 139-146. Junio, Año XI, Vol. L.

En esta última parte del artículo, titulado artículo *Bibliografía sobre la educación musical*, César Aymat (asesor musical de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional) elabora una reseña de libros y revistas, relacionados con la educación musical, con la intención de ofrecer una valiosa información a los profesores. Esta reseña bibliográfica, la cuarta parte de su artículo titulado genéricamente *Problemas actuales de la educación musical*, no apareció publicada en la sección *Estudios*, dedicada exclusivamente a los artículos inéditos, sino en el apartado *Reseña de Libros*. Aun así lo hemos considerado un artículo bibliográfico, pero fue excluido de nuestro análisis cualitativo porque no aportó texto comentado, sino exclusivamente referencias.

Hay libros escritos por norteamericanos, alemanes, austriacos, franceses, suizos y por españoles. Entre ellos, destacamos las obras de Rafael Benedito, Manuel Borguñó, Arcadio de Larrea, Juan Llongueras, Juan Molinari, Federico Sopeña, etc.

1964

- *Las dos enseñanzas de la música. I. La música en la enseñanza* de Federico Sopeña Ibáñez (1964a), número 159, pp. 1-5. Enero, Año XIII, Vol. LV.

Federico Sopeña rubricó este artículo como miembro de la Real Academia de San Fernando y como catedrático del Conservatorio de Madrid. El artículo *Las dos enseñanzas de la música* fue dividida por Sopeña en dos partes. Cada una de ellas fue publicada en dos números sucesivos (159 y 160). En esta primera parte expone las dos clases de enseñanzas musicales vigentes (la enseñanza profesional y la enseñanza no profesional, para aficionados), la importancia de la música en la adolescencia y la música en la enseñanza superior. Sopeña sostiene que hay que mostrar la música a los niños desde edades tempranas, con la particularidad de que la canción ha de ocupar su papel protagonista. También conviene iniciar

a los niños en la liturgia a través de los cánticos religiosos y recomienda que ellos asistan a las misas impartidas en los colegios, con la idea de que la predicación evangélica y la música vayan hermanadas.

Sopeña admite que la música es tan polivalente que tiene una gran aportación en el deporte y en el juego infantiles, expresándose en los corros, en los saltos, tablas gimnásticas, etc. Pero la enseñanza musical no solo se basa exclusivamente en las canciones, sino también en el acompañamiento instrumental. Todos los niños tienen que haber dado música en las escuelas, pues resulta necesario educar el oído y desarrollar la solidaridad en el niño a través del canto, de intervenciones grupales, del teatro, etc. Finalmente destaca que la escuela pone su grano de arena en la educación del niño, pero dicha educación debe ser potenciada y trabajada en el hogar. A lo largo de su escrito nombra a personalidades relevantes, pero no incorpora a pie de página ni al final una relación de las fuentes bibliográficas.

- *Las dos enseñanzas de la música. II. La enseñanza profesional* de Federico Sopeña Ibáñez (1964b), número 160, pp. 45-49. Febrero, Año XIII, Vol. LV.

Federico Sopeña, miembro de la Real Academia de San Fernando y catedrático del Conservatorio de Madrid, comenta en esta segunda parte la dificultad de realizar una reforma en el Conservatorio. Expone dos motivos: a) el primero hace referencia a que muchos alumnos realizan los estudios como un *hobby*; en cambio, otros se matriculan para convertirse en profesionales; b) el segundo es una consecuencia del primer motivo: la diferencia de edad existente entre los alumnos que se matriculan en el Primer curso.

Los métodos que se utilizan en los Conservatorios están editados por la Sociedad Didáctico-Musical compuesta por profesores de Madrid, que fueron publicados sin firma. Algunos compositores, además de ser profesores de Conservatorio, son autores de grandes tratados. La enseñanza de la música necesita tener un apoyo tradicional e intentar evitar la influencia del modernismo, porque se llegaría a transmitir a los alumnos un oficio pero no una

técnica, siendo la técnica inseparable de la música verdadera. Las escuelas tiene la misión de no incorporar la última moda pero sí las innovaciones realizadas a través de la tradición. Defiende la idea que durante la enseñanza de la música se debe realizar una formación mecánica junto con la expresión desde el primer contacto con la música. Recomienda la ejecución de estudios de compositores tales como Liszt, Chopin, Paganini, etc., que tienen su dificultad técnica a partir de la expresión. Apunta también que en España habría que implantar o adaptar el sistema musical francés, donde el solfeo es una materia permanente durante toda la carrera. Tal como hizo en el artículo anterior, aquí tampoco expone las fuentes bibliográficas utilizadas para desarrollar el contenido.

- *Reforma de la enseñanza del canto* de Federico Sopena Ibáñez (1964c), número 167, pp. 101-104. Diciembre, Año XIV, Vol. LVII.

Federico Sopena, de nuevo firma este artículo como miembro de la Real Academia de San Fernando y catedrático del Conservatorio de Madrid. Este escrito es una denuncia del estado operístico en el que estaba sumido nuestro país. En 1964 todavía no se había creado *El Teatro Nacional de Ópera*, subvencionado por la fundación March. Además, el *Teatro Real* llevaba cerrado cuarenta años. Esta situación evidencia claramente que en España apenas hubo una tradición operística y por ello se tendría que partir de cero. Debido a la apertura del *Teatro Real* fue necesaria una reforma en la enseñanza del canto, porque la carrera de canto era muy breve si la comparamos con los años que ha de dedicar un estudiante a otros instrumentos, como el piano o violín, que son ocho.

Nos sigue comentando que en la carrera de canto sería imprescindible recibir clases de solfeo tonal, tener cierto manejo del instrumento del piano, trabajar en cuarteto, doble cuarteto y coro. Y además de todo esto sería fundamental tener conocimientos de los idiomas en los que se canta, para tener una buena pronunciación, dicción y traducción de los textos. Tan precaria se encontraba la ópera en España, que Sopena se vio obligado a afirmar que se

necesitan cantantes que sean al mismo tiempo actores y que sepan moverse por el espacio; por ello, recomienda que la escuela de canto debería tener una estrecha vinculación con la Escuela de Arte dramático y la Escuela de Danza. Para incentivar la ópera entre los estudiantes, hubo una iniciativa, por esos años, que consistía en lo siguiente: aquellos alumnos que terminaban la carrera de canto con una calificación de sobresaliente se les premiaban con un curso de verano en el Festival de Salzburgo con la idea de profundizar en los estudios y conocer mejor el mundo operístico a través de los ensayos. No incluyó tampoco referencias bibliográficas.

1965

- *La enseñanza de la dirección de orquesta* de Federico Sopeña Ibáñez (1965), número 174, pp. 5-8. Octubre, Año XV, Vol. LX.

Federico Sopeña, miembro de la Real Academia de San Fernando y catedrático del Conservatorio de Madrid, nos relata en este artículo la necesidad de crear la cátedra de Dirección de Orquesta. Nos comenta que a la hora de asistir a un concierto interesa más el Director de Orquesta, que el repertorio en sí. Para ser un gran divo, además de ser un músico excepcional, tiene que ser también compositor y dar todo en el escenario. En los estudios musicales de Dirección de Orquesta se pretende romper con este tópico realizando una buena formación musical. Como ejemplo nos explica que, en algunos países latinoamericanos, para ser Director de Orquesta los estudiantes tenían que realizar la carrera de Composición. Aunque haya la especialidad de Dirección de Orquesta en España, al estudiante de esta rama se le exigía más que al de Composición, teniendo que profundizar en los estudios de composición y en las formas musicales. Muchos alumnos eligen la salida de Director de Orquesta al verse incapaces de terminar la carrera instrumental. Pero es evidente que para ser Director de Orquesta los alumnos deben manejar muy bien un instrumento, el piano. En este artículo también se nos explica la mecánica del gesto del Director y de la importancia que se le da al teatro musical, es decir a la ópera y zarzuela. Debido a la especialidad de Dirección de

Orquesta el panorama orquestal en España ha evolucionado notablemente. Nuevamente, no incluyó referencias bibliográficas.

1966

- *La enseñanza instrumental en los Conservatorios* de Federico Sopeña Ibáñez (1966), número 178, pp. 53-55. Febrero, Año XV, Vol. LXI.

Federico Sopeña nos comenta en este artículo que al haber un incremento de estudiantes instrumentistas en los Conservatorios se veía necesario hacer en reajuste en la organización de los mismos. Se propuso en los exámenes finales que las obras interpretadas tuvieran tanto dificultad técnica como dificultad expresiva. Otra cuestión era que el instrumentista terminara sus estudios musicales adquiriendo simultáneamente una cultura general a través de la asignatura Estética e Historia de la música. Posiblemente, ante la escasa matrícula, Sopeña hace hincapié en la enseñanza instrumental del arpa, guitarra y órgano. No presenta una relación de fuentes bibliográficas.

1967

- *La enseñanza de la música religiosa. I. Problemas generales* de Federico Sopeña Ibáñez (1967a), número 190, pp. 49-50. Mayo, Año XVI, Vol. LXV.

Sopeña escribió en esta revista un artículo titulado *La enseñanza de la música religiosa*, que lo dividió en tres partes. Cada una de ellas fue publicada en números sucesivos (190, 191 y 192). En esta primera parte el autor nos comenta los problemas generales de la música religiosa. Este escritor se plantea el siguiente interrogante: si la enseñanza religiosa tendría que impartirse o no en los Conservatorios. Fue a raíz del Congreso Internacional de Música Sagrada cuando se planteó este problema, pensando incluso en crear en los Conservatorios superiores una sección especial para la música eclesiástica. Pero el resultado fue distinto: se crearon para tales enseñanzas las Escuelas de Música Eclesiástica. Por último, Sopeña realiza una clasificación de la música muy sugerente: música eclesiástica (la

compuesta para el culto, es decir para la misa), música religiosa (la compuesta a partir de textos religiosos y se empleaba para el culto y para conciertos), música profana grave (en la que el compositor le brinda una intención religiosa, por ejemplo, algunos movimientos lentos de la música de Beethoven) y música profana (la de expresión y estructura típicamente profanas; es decir antirreligiosas). Este escrito carece también de referencias bibliográficas.

- *La enseñanza de la música religiosa. II. Perspectiva histórica* de Federico Sopeña Ibáñez (1967b), número 191, pp. 107-108. Junio, Año XVI, Vol. LXV.

En esta segunda parte, Sopeña nos relata la perspectiva histórica de la música religiosa. El *Motu Proprio* de Pío X hace que las cosas cambien radicalmente, es decir, la música de la iglesia se separa del resto de las músicas, con lo cual debe de haber unas enseñanzas específicas. Según el *Motu Proprio* la polifonía tenía que ceñirse a la polifonía clásica o estar bajo severas normas litúrgicas. Con los compositores especializados el gregoriano alcanzaría gran importancia. Este artículo carece también de referencias bibliográficas.

- *La enseñanza de la música religiosa. III y IV. Los problemas litúrgicos y Aplicaciones a la enseñanza* de Federico Sopeña Ibáñez (1967c), número 192, pp. 12-15. Octubre, Año XVII, Vol. LXVI.

Aquí Sopeña nos habla de los problemas litúrgicos y de las aplicaciones a la enseñanza. Nos comenta que la liturgia necesita de la música como vehículo de expresión, pues la música y la voz humana tienen un papel fundamental en la liturgia. Los compositores litúrgicos asumen un trabajo complejo, ya que tienen que crear una música bella que sea también sencilla y funcional. Entre el canto gregoriano y la polifonía clásica, Sopeña se decide por la utilización de esta última porque es necesaria e imprescindible para el aprendizaje coral. La participación litúrgica vendrá determinada por la enseñanza y educación musical que los niños han recibido en la infancia. Se comenta que los compositores eclesiásticos tienen que tener una formación musical en los Conservatorios. No incluye referencias bibliográficas.

1968

- *La enseñanza no profesional de la música. I. Antecedentes reales* de Federico Sopena Ibáñez (1968a), número 197, pp. 151-152. Marzo, Año XVII, Vol. LXVII.

El artículo *La enseñanza no profesional de la música* fue dividida por Sopena en dos partes. Cada una de ellas fue publicada en los números sucesivos 197 y 198. Federico Sopena como miembro de la *Real Academia de San Fernando*, nos comenta en esta primera parte los antecedentes de la enseñanza no profesional de la música. Nos explica que una de las funciones del Conservatorio, a partir de la nueva Ley de enseñanzas musicales, es la organización de la enseñanza musical no profesional. Señala que en Madrid, los fines de semana, se celebraban cinco conciertos orquestados por las dos orquestas oficiales de la capital; y tal fue el éxito, que alcanzó un lleno total. Por una parte, hay satisfacción institucional por el éxito conseguido, pero por otra, critica al público porque se opone a la música contemporánea y porque da más importancia al director de orquesta y a los intérpretes que a los compositores de las obras. La música española traspasó fronteras, y pone como ejemplo al director del *Colegio Mayor Nuestra Señora de Guadalupe*, Ángel Álvarez de Miranda, cuando fue director del *Instituto Español* en Roma, que tuvo el acierto de incluir la música de la cultura española. Finalmente hace hincapié en la proliferación semanal de los conciertos orquestados en las discotecas de los Colegios Mayores. Los Colegios Mayores, residencias universitarias, realizaron grandes labores a nivel musical, como las Conferencias-Conciertos, la difusión de los Programas de Mano entre el público en general, etc. No incorpora referencias leídas para diseñar este artículo.

- *La enseñanza no profesional de la música. II. Bases para una organización* de Federico Sopena Ibáñez (1968b), número 198, pp. 12-14. Abril, Año XVII, Vol. LXVIII.

Federico Sopena, miembro de la Real Academia de San Fernando, nos comenta en esta segunda parte las bases para la organización de la enseñanza no profesional de la música.

Existe un Conservatorio con doble vertiente, una para las enseñanzas profesionales, con grupos reducidos, y otra para las enseñanzas no profesionales, llamadas clases de adorno. Dichas clases de adorno, eran impartidas preferentemente al público femenino.

Muchos profesionales de la música criticaron el aprendizaje de la enseñanza no profesional de la música, porque ellos no concebían la idea de aprender música fuera de un plan profesional. Pero se llegó a demostrar que la *Escuela Municipal de Música* de Barcelona organizó óptimamente las enseñanzas no profesionales. Esto supuso que la creación de esta Escuela no se convirtió en una competencia para la enseñanza profesional, sino todo lo contrario, fue un estímulo para la enseñanza profesional oficial. El *Instituto Escuela de Madrid*, gracias a Francisco Giner de los Ríos, aportó la novedad de las Conferencias-Conciertos. Como ejemplo de un músico no profesional podemos citar a Federico García Lorca, que fue capaz de tocar el piano, de cantar y de conocer la armonía.

La enseñanza no profesional es independiente de la profesional, pero se regirá por un sistema de aprendizaje, que se compone de un Grado Elemental y Superior. La música que se empleó se limitaba a canciones populares y a canciones de polifonías sencillas, pero al conocer el método Orff también se hizo uso de él empleando la voz, el cuerpo y los instrumentos.

En definitiva, las enseñanzas no profesionales pretendieron crear un auditor-artista. Se accedía a los estudios de enseñanzas no profesionales, con el bachillerato o con otros estudios correspondientes y la duración de los estudios fue de tres años. Nunca los estudios de enseñanzas no profesionales tendrá una duración inferior a los tres años; además, no cabe la posibilidad de obtener un título rápido, ha de tener un horario muy flexible, intenso y nocturno, finalizando el curso antes de los exámenes profesionales. Una vez superado todo, se le expedirá el correspondiente título con el que podrá desempeñar puestos de trabajo como directores de música en los colegios, ayudantes de profesores de música en las enseñanzas medias, organizadores de páginas especiales en las revistas, etc. Una salida más inusual, pero

más estable era la de ser crítico musical. En el plan de estudios de la enseñanza no profesional, el solfeo está implantado durante los tres cursos diariamente y la instrumentalización del piano o guitarra.

En cambio, la técnica de la armonía y de la composición se tratará a través de la historia y los problemas estéticos de las formas musicales haciendo uso de las proyecciones. Para concluir propone que la estimulación del trabajo se debería realizar a través de las orquestas y, en su defecto, de los coros. No incorpora ninguna cita bibliográfica.

2.3. Revista Española de Pedagogía

Según Calatayud y Sala (1992), Escolano (1992) y Sala (1983), está editada por el Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”, dependiente del CSIC y del patronato “Raimundo-Lulio” (Figura 13). El primer número fue editado en enero-marzo de 1943. La publicación de esta revista es periódica, con cuatro números al año. Lo único que va variando con el paso del tiempo son los apartados de la misma y el equipo administrativo.

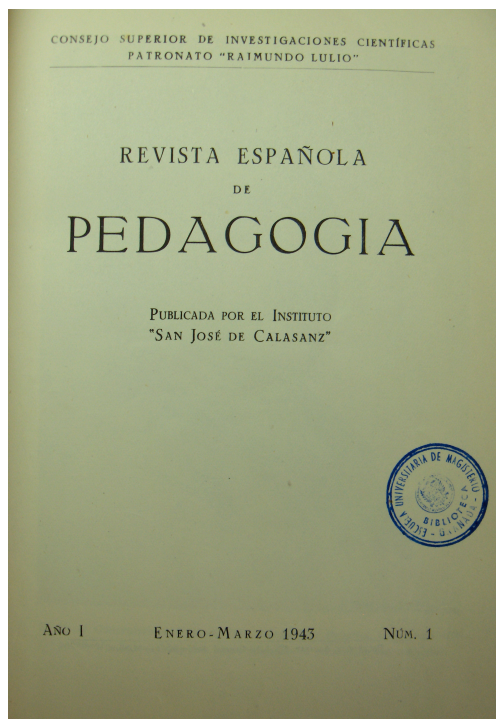


Figura 13. Revista Española de Pedagogía. Archivado en la Universidad de Granada

En el primer número, en las páginas 2 y 3, la revista ofrece sus objetivos:

Pretende el Instituto “San José de Calasanz” tener presente toda la realidad educativa y docente de España, y aspira a establecer vínculos de conocimiento con cuantos se afanan en nuestra patria por realzar los estudios pedagógicos, en el orden técnico y doctrinal.

... el Instituto San José de Calasanz expresa desde ahora su criterio de que la Pedagogía no es ciencia o quehacer concerniente solo a las escuelas primarias, sino disciplina relativa a todas las etapas de la formación humana, y, por consiguiente, del más alto interés para todos los docentes, sea cualquiera el tipo de Institución donde profesen sus enseñanzas; por consiguiente en la REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA tendrán cabida todos los problemas pedagógicos, desde la enseñanza del párvulo hasta la formación del filósofo, y desde las en apariencia mínimas cuestiones de enseñar un conocimiento elemental hasta las intrincadas de la formación del carácter.

[...] Esta es, a grandes rasgos, la empresa de la REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA y del Instituto “San José de Calasanz”, que tiene puesto todo su empeño en responder con el trabajo a las altas preocupaciones culturales del Caudillo y de su actual Ministro de Educación Nacional [se refiere a José Ibáñez], creador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Desde el número 1, enero-mayo de 1943 (Año I), hasta el número 22 abril-junio de 1948 (Año VI), la revista contaba con la siguiente distribución: Artículos, Notas, Crónicas y Bibliografía.

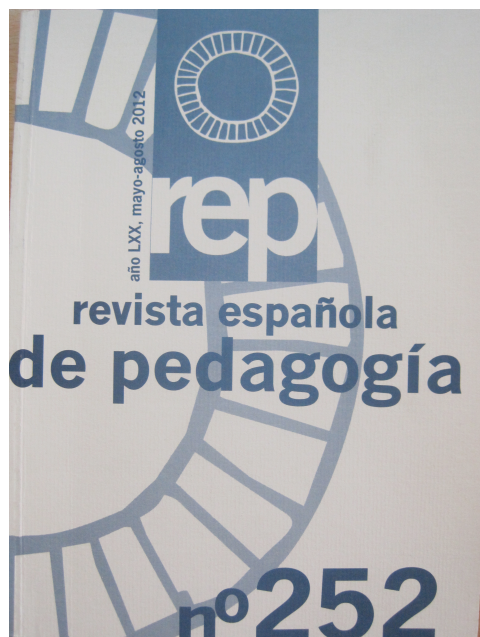
Será a partir del número 23, julio-septiembre de 1948, cuando se produzca el primer cambio en los apartados. El apartado de Crónicas será identificado con los nombres de Varia, Documentación, Apuntes, nombres que irán rotando hasta que se denomine definitivamente con el nombre de Información. El apartado de Información aparecerá en el número 85, enero-febrero de 1965, quedando los apartados de la siguiente manera: Artículos, Notas, Información y Bibliografía. El formato de la revista sufrirá durante la época franquista un cambio. Dicha variación se producirá en el número 73, enero-marzo de 1961, editándose con un tamaño mayor y con un color distinto en sus portadas.

Durante los primeros cinco años de la publicación de la revista (sus primeros 20 números que abarcan del año 1943 al 1948) no se hace referencia a ningún órgano directivo, salvo la mención del Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”. A partir del número 21 aparecerá el nombre del responsable de la administración (Víctor García Hoz) y los nombres de los redactores (María Ángeles Galino, Emilio Hernández Rodríguez, Carmen Limón Miguel, Rosa Marín Cabero, Esteban Villarejo Mínguez). El secretario de redacción fue José Fernández Huerta.

En el número 29 de 1950 (Año VIII) fue sustituido el redactor Emilio Hernández Rodríguez por Arsenio Pacios López. En el número 37 del año 1952 (Año X) formaría parte de la redacción Antonio Millán Puelles, pasando de esta manera a seis redactores en vez de cinco como ocurrió en años anteriores.

Desde el número 41 al 48 desaparece toda la referencia administrativa quedando la revista de nuevo sin límite editorial. No obstante, en el número 49 reaparecieron de nuevo los responsables de la Administración. Observamos que se han producido cambios, pero tanto el cargo del director como del secretario sigue siendo desempeñado por las mismas personas. Como director siguió Víctor García Hoz y como redactores María Ángeles Galino, Juan García Yagüe, Antonio Millán Puelles, Arsenio Pacios López y Esteban Villarejo Mínguez, y como secretario de redacción, José Fernández Huerta.

La revista fue experimentando sucesivos cambios con la incorporación de dos nuevos redactores que fueron Emilio Redondo García y Francisco Secadas Marco en el número 60 de 1957 (Año XV). En el número 65 de 1959 (Año XVII) dejará la redacción Esteban Villarejo Mínguez. Surgirá otro cambio en el número 73, enero-marzo de 1961 (Año XIX), la figura del secretario de redacción será ahora Emilio Redondo García y el antiguo secretario de redacción, José Fernández Huerta, pasará a estar el primero en la lista de redactores. El último cambio producido en la revista hasta que finalice el periodo franquista fue realizado en el número 105 de 1969 (Año XXVII) con la novedad de incluir a Julio Ruiz Sarrio como secretario de redacción. De esta manera la revista contaba con dos secretarios: Julio Sarrio y Emilio Redondo.



*Figura 14. Revista Española de Pedagogía, 252, año LXX, mayo-agosto, 2012.
Archivado en la Universidad de Málaga*

Actualmente, por la información existente en su página Web (www.revistadepedagogia.org) y en el último número publicado (Figura 14), la arquitectura técnica y profesional es la siguiente:

- Director: José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Complutense de Madrid); fue nombrado para este cargo en 1982; esto supone que lleva dirigiendo la revista 30 años. Merece destacar el hecho de que José Antonio es el hijo de José Ibáñez Martín, antiguo ministro del Ministerio de Educación Nacional y creador del CSIC (Calatayud y Sala, 1992).
- Secretaría de Redacción: Fernando Gil Cantero (Universidad Complutense de Madrid) y David Reyero (Universidad Complutense de Madrid).
- Consejo Editorial: Jesús Beltrán Llera (Universidad Complutense de Madrid), Antonio J. Colom Cañellas, (Universidad de las Islas Baleares), Juan Escámez Sánchez (Universidad de Valencia), José Manuel Esteve Zarazaga (fallecido, Universidad de Málaga), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), María Victoria Gordillo Álvarez-Valdes (Universidad Complutense de Madrid), Gonzalo Jover Olmeda

(Universidad Complutense de Madrid), Emilio López-Barajas Zayas (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel Lorenzo Delgado (Universidad de Granada), Jean-Marie de Kettele (Universidad Católica de Lovaina), Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia), Rogelio Medina Rubio (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Petra M^a Pérez Alonso-Geta (Universidad de Valencia), Aquilino Polaino-Lorente (Universidad San Pablo-Ceu), Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca), Javier Tourón (Universidad de Navarra) y Conrado Vilanou Torrano (Universidad de Barcelona).

- Consejo Asesor: Fernando Bárcena Orbe (Universidad Complutense de Madrid), Wilfred Carr (University of Sheffield), Luciano Corradini (Università di Roma), Elliot W. Eisner (Stanford University) y Antonio Medina Revilla (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Esta revista es una de las publicaciones más antiguas del mundo, dedicada al aspecto pedagógico. A lo largo de sus muchas décadas de funcionamiento ininterrumpido, ha mantenido siempre unos altos niveles de calidad y ha obtenido numerosos reconocimientos internacionales. Por lo visto, es la primera revista en español presente en el *Social Sciences Citation Index*, en cuya sección de educación la casi totalidad de las revistas están publicadas en inglés. Está incluida en las bases de datos internacionales: OPAC LUK, Latindex, (México), *Educational Research Abstracts* (USA), ERIH FRANCIS, (CNRS, Francia), *Education Research Complete*, *International Database on Higher Education*, *International Bibliography of Periodical Literature on the Humanities and Social Sciences* (Alemania), IRESIE (México), *Periodicals Index Online* (USA), SCOPUS, SUDOC (Francia), *Social Sciences Citations Index*, *Journal Citation Reports/Social Sciences Edition* y *Social Scisearch*.

También aparece en las bases españolas: CARHUS, CIRS, Dialnet, IN-RECS, ISOC, RISO, DICE, MIAR, PSICODOC, REDINED, Red Española de Revistas Científicas de Educación y RESH.

2.3.1. Artículos musicales de la *Revista Española de Pedagogía*

Después de analizar los contenidos de los artículos musicales, conviene matizar que no hemos considerado como artículo independiente el resumen, con dos páginas (721-722), de la comunicación que Carlota Pomés de Piquer, titulado *Problemas concernientes a la educación musical de la juventud*, presentó en el III Congreso Nacional de Pedagogía.

Este Congreso se llevó a cabo en Salamanca desde el 28-31 de octubre de 1964 (ver *Revista Española de Pedagogía*, números 91-92, año XXIII, julio-diciembre de 1965, pp. 721-722). A lo largo de 33 años, desde el inicio de la revista en 1943 hasta la muerte de Franco, hemos detectado solo dos artículos.

1957

- *Sobre el alcance educativo en la música popular* de Gustavo Bueno Martínez (1957), número 58, pp. 77-88. Abril-junio. Año XV.

Gustavo Bueno Martínez, siendo catedrático de Filosofía en la Enseñanza Media, nos comenta la importancia y necesidad de la enseñanza de la música popular en los centros escolares, ya que este tipo de música se sirve de patrones rítmicos sencillos que son muy asequibles a los niños. Para que estos tengan un mayor conocimiento de las estructuras formales de las canciones populares, resulta necesario introducirles en el aprendizaje de la técnica musical; este aprendizaje musical, según María Montessori, es posible a partir de los cinco años de edad. De la misma manera que se enseña a los niños a interpretar y a cantar las canciones populares, se les debe enseñar también a escuchar conciertos porque esto implica un alto grado de concentración y de madurez. Para concluir, este articulista defiende la necesidad

de formar al niño tanto en la música popular de su propio país, como en la música de otros países y de otros tiempos.

Como profesor universitario, incorpora secuencialmente y con omisiones importantes, a pie de página, las fuentes utilizadas: David Katz (*El mundo de las sensaciones*, Revista de Occidente, 39, 3, 1939), H. Riemann (Teoría general de la música, Colección Labor), S. I. Schökel (*Estudios sobre el ritmo*, Universidad de Comillas, 1947), C. Aznar (*El arte desde su esencia*), D. Ruiz Bueno (*Las apologías griegas*, Madrid, de inminente aparición), E. Claparède (*Psicología del niño*), R. Menéndez Pidal (*Prólogo a la Historia de las Literaturas Hispánicas*, dirigida por G. Díaz Plaja).

1966

- *Didáctica de la música. El método Ward* de Dionisio del Río Sadornil (1966), número 94, pp. 149-162. Abril-junio. Año XXIV.

Dionisio del Río nos explica en su artículo que los sistemas tradicionales en la enseñanza de la música son inadecuados tanto desde el punto de vista pedagógico y psicológico. Nos propone la incorporación de los nuevos métodos musicales en la enseñanza educativa, recomendándonos el método de Justine Ward (EE.UU.), el de Emilio Jaques-Dalcroze (Ginebra), el de Juan Llongueras (España) y el de Manuel Borgeño (España). En ese artículo nos explica detalladamente el método Ward, que lo considera un método musical exclusivo para el niño.

La profesora Ward creó los llamados juegos rítmicos destinados para alumnos que tenían aptitudes para ser directores de coro o de orquesta. Siguiendo este método, tanto los conocimientos teóricos como la práctica musical se aprendían sin necesidad de esfuerzo. El método se desarrolla en tres volúmenes y cada volumen se imparte en un curso. El objetivo de su método se alcanza a través de ejercicios vocales, de ejercicios rítmicos y de ejercicios de intervalos. Una vez realizados estos ejercicios se le muestra al niño la grafía de los sonidos y

sus valores, es decir, la notación en el pentagrama, la clave, nombre de las notas, etc. El aprendizaje del canto se llevará a cabo a través de tres etapas: la de imitación, la de reflexión y la de desarrollo.

Incorpora a pie de página y al final del artículo las siguientes referencias: J. Ward (*Musique*, libros I, II y III, Bélgica, 1953), T. E. Schields (*Philosophy of Education*), A. Lavignag (*La educación musical*, Barcelona, 1904).

2.4. Biografía y producción científica de los articulistas

En este punto describiremos las biografías de los autores y citaremos los artículos musicales publicados, en *Bordón*, en la *Revista de Educación* y en la *Revista Española de Pedagogía*, durante la etapa franquista; es decir, desde 1936, fecha en la que inició la Guerra Civil española, hasta 1975, año en el que murió Francisco Franco. Después de una búsqueda exhaustiva, no hemos encontrado datos biográficos de Emilia Puig Álvarez, de Antonio Gil Alberdi, que fue Inspector Central de Enseñanzas Primarias, y de César Aymat Olasolo. A continuación especificaremos las aportaciones, de estos tres autores, analizadas en nuestro trabajo.

- 1951. *La música y el canto en la edad escolar* de Emilia Puig, *Bordón*, número 21, pp. 271-283. Mayo, Tomo III.
- 1953. *La música en el ámbito escolar* de Antonio Gil Alberdi, *Bordón*, número 37, pp. 467-474. Mayo, Tomo V.
- 1962a. *Problemas actuales de la educación musical. I. Importancia de la educación musical* de César Aymat Olasolo, *Revista de Educación*, número 143, pp. 105-109. Marzo. Año XI. Vol. XLIX.

- 1962b. *Problemas actuales de la educación musical. II. Metodología de la educación musical* de César Aymat Olasolo, *Revista de Educación*, número 144, pp. 12-16. Abril. Año XI. Vol. L.
- 1962c. *Problemas actuales de la educación musical. III. La educación musical en la RFA, EE. UU. y la URSS.* de César Aymat Olasolo, *Revista de Educación*, número 145, pp. 61-66. Mayo. Año XI. Vol. L.
- 1962d. Bibliografía sobre educación musical de César Aymat Olasolo, *Revista de Educación*, número 146, pp. 139-146. Junio, Año XI. Vol. L.

2.4.1. Arcadio de Larrea Palacín

Según Julio Arce (2000) y Mariano Pérez (1985), Arcadio de Larrea (Figura 15) nació en 1907 en Navarra (Echevarri) y falleció en Madrid en 1985. Fue un etnomusicólogo especializado en temas flamencos, hispanoárabes e hispanojudíos.

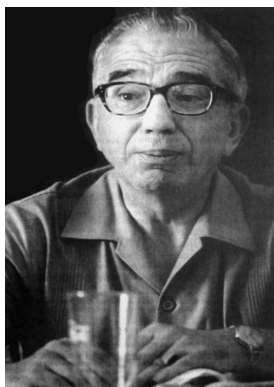


Figura 15. Arcadio de Larrea

Perteneció a varias corporaciones académicas, como la *Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, la *Academia de Buenas Letras* de Barcelona, la *Academia de Ciencias*, la *Academia de Bellas Artes y Nobles Letras* de Córdoba y la *Academia Hispanoamericana* de Cádiz. Asimismo, fue miembro de la cátedra de Flamencología y Estudios Folklóricos Andaluces. En 1945 fue galardonado con un premio nacional y con un premio extraordinario, convocado este último por el Instituto Español de Musicología. A partir de este momento

colaboró directamente con dicho Instituto en la investigación de la música popular y en otros campos de la cultura tradicional, como por ejemplo los cuentos, el teatro, etc. Entre 1947 y 1950 se encargó de recoger canciones populares por toda Andalucía, tarea que retomaría entre 1951 y 1958. Por estas fechas se encargó también de investigar el folklore musical del norte de África (Marruecos, Ifni y El Sahara), de Oriente Medio y de Guinea Ecuatorial.

El propósito de estas investigaciones fue descubrir las influencias que tuvieron las culturas musulmanas y judías en el flamenco y en la música tradicional andaluza. También llevó a cabo otros estudios en donde analizó la música berebere, saharauí, negra, hispanojudía e hispanoárabe.

Este investigador publicó dos artículos musicales:

- 1950. *El folklore en la escuela, Bordón*, número 15, pp. 29-34. Noviembre, Tomo II.
- 1953. *El problema de la educación musical en la escuela, Bordón*, número 37, pp. 457-466. Mayo, Tomo V.

2.4.2. Federico Sopeña Ibáñez

Según García del Busto (2002), Pérez (1985) y Honegger (1987) este investigador (Figura 16), nació en Valladolid el 15 o el 25 de enero de 1912 y falleció el 22 de mayo de 1991. Fue musicólogo, docente y crítico. Estudió música en Bilbao y Madrid, y se licenció en Derecho en la Universidad Central. A los 22 años, en 1939, ejerció la crítica musical en el diario falangista *Arriba* y en el diario monárquico *ABC* (Sopeña, 1963a). Simultaneó esta tarea periodística con las de secretario de la Comisaría de Música y vicesecretario de Educación Popular del Movimiento. Tras realizar estudios en Madrid y Bilbao, en 1943 ingresó en el seminario de Vitoria. Entre 1940 y 1943 fue secretario de la Comisaría Nacional de Música y aquí trabajó junto a Joaquín Turina; fue también uno de los que relanzó la Orquesta Nacional. Estudió Teología en la Universidad Gregoriana de Roma. Fue ordenado sacerdote en 1949 y

nombrado vicerrector de la iglesia española de Montserrat, en Roma. En octubre de 1951, Joaquín Ruiz Jiménez, Ministro de Educación Nacional, designó a Federico Sopeña delegado del Ministerio del Conservatorio de Madrid y de todos los centros oficiales de enseñanza musical. Un nuevo decreto ministerial le hizo catedrático numerario de Estética e Historia de la Música en el Conservatorio de Madrid. Entre 1951 y 1956 fue director del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid donde ejerció la enseñanza durante más de treinta años. Con la salida del Ministerio de Ruiz Jiménez, Sopeña cesó en todos sus cargos. También ejerció como inspector general de los Conservatorios españoles. Desde esa institución fundó, en 1952, y dirigió la revista *Música*, una publicación periódica dirigida a los Conservatorios españoles. Más tarde, fue nombrado rector de Santo Tomás de Aquino, la iglesia de la Ciudad Universitaria madrileña. En diciembre de 1956 recibió de Pío XII el título de prelado doméstico. En 1958 fue elegido miembro de la selección de música de la *Academia Española de Bellas Artes de San Fernando*, institución en la que ejerció como secretario (1969-1977), y de la que fue director desde 1988 hasta su fallecimiento. Entre 1971 y 1973 desempeñó el cargo de comisario musical de Música. En junio de 1976 fue elegido director de la *Academia de España* en Roma, cargo que desempeñó hasta su nombramiento como director del Museo del Prado (1981-1983). Entre uno y otro cargo residió en la capital italiana como director de la *Academia Española de Bellas Artes* (1977-1981). Fue miembro fundador de la *Academia Europea de Artes, Ciencias y Letras* de París. A finales de 1988 fue elegido director de la *Academia de Bellas Artes* de San Fernando. Tan múltiple actividad, sumada a sus continuas publicaciones, se traduce en que Sopeña fue una de las personalidades con mayor influencia en el devenir de la vida musical española durante las décadas de 1950, 1960 y 1970. Nunca estuvo alejado del ámbito musical, ya que procuró la entrada en la Academia de compositores, como Halffter, García Abril, De Pablo y Bernaola. Murió en Madrid de un ataque cardíaco el 22 de mayo de 1991, cuando contaba 74 años de edad.



Figura 16. Federico Sopeña Ibáñez

Cabría decir que el papel de Sopeña en la música española ha sido muy singular. Aparte de ser un historiador, crítico, cronista y musicólogo fue un humanista, un hombre de cultura e intentó insertar la Música y los Músicos en un todo cultural, intentando establecer conexiones utilizando la música como elemento unificador.

Es autor de una *Historia de la música en cuadros esquemáticos* que fue publicada en 1962 y posteriormente reeditada varias veces; sirvió a varias generaciones de estudiantes matriculados en las Escuelas de Magisterio. Fue biógrafo de Turina (Sopeña, 1943), Rodrigo (Sopeña, 1946) y Falla (Sopeña, 1988) y ha sido el primer tratadista en estudiar libros monográficos sobre Liszt (Sopeña, 1954), Mozart (Sopeña, 1956?a), Mahler (Sopeña, 1960) o Stravinski (Sopeña, 1956b); también escribió la *Historia crítica del Conservatorio de Madrid* (Sopeña, 1967d) y dos publicaciones sobre la música romántica: *El “Requiem” en la música romántica* (Sopeña, 1963b) y *El “Lied” romántico* (Sopeña, 1973). También fue autor de diversos ensayos sobre temas religiosos, relacionados, por ejemplo, con la espiritualidad (Sopeña, 1955) y con la confesión (Sopeña, 1957).

F. Sopeña es el único articulista que ha realizado aportaciones en dos revistas; es decir, en *Bordón* y en la *Revista de Educación*. A continuación especificaremos cuáles han sido sus aportaciones:

- 1952. *El problema de la reforma de las enseñanzas de música*, *Revista de Educación*, número 1, pp. 9-11. Marzo-Abril, Año I, Vol. I.

- 1953. *Escuela y Música, Bordón*, número 37, pp. 453-455. Mayo, Tomo V.
- 1958. *La música mecánica (pedagogía del disco)*, *Revista de Educación*, número 85, pp. 33-35. 2ª Quincena Octubre, Año VII, Vol. XXX.
- 1964a. *Las dos enseñanzas de la música. I. La música en la enseñanza*, *Revista de Educación*, número 159, pp. 1-5. Enero, Año XIII, Vol. LV.
- 1964b. *Las dos enseñanzas de la música. II. La enseñanza profesional*, *Revista de Educación*, número 160, pp. 45-49. Febrero, Año XIII, Vol. LV.
- 1964c. *Reforma de la enseñanza del canto*, *Revista de Educación*, número 167, pp. 101-104. Diciembre, Año XIV, Vol. LVII.
- 1965. *La enseñanza de la dirección de orquesta* de Federico Sopeña Ibáñez. *Revista de Educación*, número 174, pp. 5-8. Octubre, Año XV, Vol. LX.
- 1966. *La enseñanza instrumental en los Conservatorios*, *Revista de Educación*, número 178, pp. 53-55. Febrero, Año XV, Vol. LXI.
- 1967a. *La enseñanza de la música religiosa. I. Problemas generales*, *Revista de Educación*, número 190, pp. 49-50. Mayo, Año XVI, Vol. LXV.
- 1967b. *La enseñanza de la música religiosa. II. Perspectiva histórica*, *Revista de Educación*, número 191, pp. 107-108. Junio, Año XVI, Vol. LXV.
- 1967c. *La enseñanza de la música religiosa. III y IV. Los problemas litúrgicos y Aplicaciones a la enseñanza*. *Revista de Educación*, número 192, pp. 12-15. Octubre, Año XVII, Vol. LXVI.
- 1968a. *La enseñanza no profesional de la música. I. Antecedentes reales*, *Revista de Educación*, número 197, pp. 151-152. Marzo, Año XVII, Vol. LXVII.
- 1968b. *La enseñanza no profesional de la música. II. Bases para una organización*, *Revista de Educación*, número 198, pp. 12-14. Abril, Año XVII, Vol. LXVIII.

2.4.3. Manuel Borguñó Plá

Si resumimos la información procedente de Rosario Álvarez (1999) y Mariano Pérez (1985), este músico (Figura 17) nació en Rubí (Barcelona) en 1886 y falleció en Madrid en 1973. Fue director de coros, pedagogo, compositor y pianista. Sus estudios musicales los inició con el maestro Plans, ingresando a los siete años de edad en la Escolanía de Montserrat y ampliando sus conocimientos con el padre Guzmán durante otros siete años. Se trasladó a Barcelona donde allí tuvo de maestro en la Escuela Municipal a Nicolau, Lamote de Grignon y Pellicer.

En 1900 realizó su primera demostración pública de pedagogía musical escolar. En 1911 fue nombrado subdirector y más tarde director de la *Sociedad Coral* de Rubí. Debido a una enfermedad contraída en África se retiró a Graus (Huesca), en 1914, donde fundó un coro que tuvo grandes éxitos. En 1918 volvió a Barcelona y creó una academia de música y en 1921 se le confió la fundación y organización del *Conservatorio del Ateneo* de Igualada donde ejerció una gran labor tanto de docencia como dedicación a los coros y orquesta, realizando numerosos conciertos.



Figura 17. Manuel Borguñó Plá

En 1934 fundó en Barcelona la *Asociación de Amigos de la Educación Musical* y enseñó música y canto en institutos y escuelas. A lo largo de su vida ofreció un gran número

de conferencias adquiriendo gran importancia las que impartió en Francia, en 1937. En 1942 por razones de salud se trasladó a Tenerife donde creó y dirigió el *Coro Santa Cecilia*, fundó el *Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular* de Santa Cruz de Tenerife y reorganizó la *Schola Cantorum* del seminario diocesano. Al mismo tiempo realizó una gran labor en los colegios impartiendo clases y dirigiendo coros. En 1948 impartió un curso de *Pedagogía Musical* en Córdoba (México) y será a partir de ese momento cuando aumentó su actividad como conferenciante por toda la geografía española. Fue miembro honorario del *Instituto Español de Musicología* y representó a España en numerosos Congresos Internacionales sobre la educación musical, como el que se celebró en París (1937) y en Bruselas (1953), etc.

En el campo de la composición destaca por su producción de melodías en castellano y catalán para voz y piano, obras para coro mixto, obras profanas y sagradas y obras corales infantiles, aunque también tiene otras para piano e incluso una composición para ballet que se estrenó en Nueva York, titulada *La fiesta de la calle*. M. Borguñó ha colaborado con un solo artículo musical:

- 1953. *La educación musical escolar*, *Bordón*, número 37, pp. 487-511. Mayo, Tomo V.

2.4.4. Antonio Gessa Loaysa

Es uno de los escritores de *Bordón* que no tiene un currículum vitae tan extenso como los autores anteriores; según su biógrafa, Adelaida Muñoz (1999), nació en Chiclana (Cádiz) a finales del siglo XIX y murió a finales del XX. Fue un músico, musicógrafo y director de la *Sociedad Artística Gaditana* de conciertos vocales e instrumentales. Según la información extraída del artículo de Larrea (1953), Antonio Gessa fue maestro nacional y director de un Conservatorio; por sus datos biográficos nosotros suponemos que ejerció este cargo en el Conservatorio de música de Cádiz. Solo hemos localizado un artículo titulado *La música en la escuela* (1947). La publicación que será analizada en este trabajo de investigación:

- 1953. *El repertorio músico escolar y su bibliografía*, *Bordón*, número 37, pp. 513-516.
Mayo Tomo V.

2.4.5. Bonifacio Gil García

Tanto Oriol (1999) como Honegger (1987) y Pérez (1985) escribieron que este músico (Figura 18) nació en Santo Domingo de la Calzada (Logroño) el año 1898 y falleció en Madrid en 1964. Fue compositor y folklorista y se formó en Burgos por influencia del padre Otaño.



Figura 18. Bonifacio Gil García

Fue director de bandas militares y fundador del Conservatorio de Badajoz. Una de sus tareas fue recopilar el folklore de muchas regiones españolas ubicándolas en diversas colecciones. Hemos hallado dos artículos:

- 1953a. *Actividades musicales de la Sección Femenina*, *Bordón*, número 37, pp. 517-523.
Mayo, Tomo V.
- 1953b. *Actividades musicales del Frente de Juventudes*, *Bordón*, número 37, pp. 525-528.
Mayo, Tomo V.

2.4.6. Juan Molinari Galcerán

Según la Associació Musical de Mestres Directors (2012), Montserrat Bergadà (2000) y Mariano Pérez (1985), Juan Molinari nació en Barcelona en 1887 y falleció el 13 de noviembre de 1967. Fue pianista, pedagogo y alumno predilecto de Enrique Granados. Amplió sus estudios en París, donde estudió anatomía, y en Ginebra, donde trabajó con Jaques-Dalcroze. Colaboró ampliamente con Joan Llongueras en el Conservatorio de Tarrasa. En

1932 fue famosa la discusión en la que J. Molinari y J. Llongueras aunaron esfuerzos dialécticos para defender la utilización de la gimnasia rítmica como método muy eficaz para enseñar la música a los niños. Fue fundador en Barcelona de la *Escola Musical Molinari*, y allí realizó investigaciones psicotécnicas sobre la fisiología de la enseñanza del piano. En 1937 la Generalitat de Cataluña crea el *Instituto Psicotécnico de Música*, que dirigió desde su fundación. Durante la etapa franquista, se ocupó de la dirección del Departamento musical de investigación del *Instituto Psicotécnico del Ministerio de Educación Nacional*, sito en Madrid.

Debido a que tenía las manos muy pequeñas creó un nuevo método basándose en ejercicios especiales adaptados a las características propias del alumno para mejorar de esta manera su ejecución pianística. Fue el creador de aparatos para la gimnasia de la mano que favorecían la disposición y la independencia de los dedos, como por ejemplo el *separador angular* (que tenía por objeto mantener y aumentar la posición separada de los dedos) y el *Teclado Molinari* (para desligar y reforzar los músculos de las manos). Sus investigaciones psicotécnicas musicales son poco conocidas y no han encontrado continuadores. Se dedicó sobre todo a la formación técnica de pianistas y publicó en la Editorial Boileau de Barcelona, *Nuevos Sistemas de Sonidos en 2.187 escalas* (1957). Al manejar esta publicación, la de 1957, leímos que, en 1936, el maestro Enrique Roig la presentó a los asistentes del XIV Festival de la Sociedad Internacional de Música Contemporánea y al III Congreso de la Sociedad Internacional de Musicología, celebrados en el Palacio de la Música de Barcelona en el mes de abril de 1936. En la página 3 del libro de 1957 aparecen las opiniones de cinco personalidades que Molinari también reprodujo en su artículo de *Bordón* (1953). Por su interés nos permitimos reproducir parte de estos comentarios.

a) Gaspar Cassadó firmó el siguiente comentario en Barcelona, en abril de 1936:

El sistema de Escalas Musicales del Maestro Molinari es tan inmensamente rico y nuevo que hace pensar en un hemisferio inexplorado hasta el presente y traerá, en el futuro, una verdadera revolución en el Arte Musical.

b) Soulima Strawinsky, en Barcelona, en marzo de 1936, manifestó:

Las Escalas del Maestro Molinari son una obra admirable que debería formar parte de la base de la enseñanza del piano.

c) Juan Lamote de Grignon, en Valencia, enero de 1947, subrayó:

Las 2.187 escalas encontradas en el infatigable y tenaz investigador abren a los compositores un campo de ilimitada amplitud para la creación de novísimas formas melódicas. A la vez, esta aportación ofrece a los instrumentistas la oportunidad de incrementar las posibilidades técnicas para resolver, con mayor facilidad, los problemas de este orden, y también de sonoridad que encuentran ya en la música de los compositores actuales.

Es de toda evidencia que el Profesor JUAN MOLINARY ha conseguido enriquecer de manera considerable los recursos del lenguaje musical, pero este enriquecimiento no podrá ser, en realidad, provechoso a la humanidad interesada en el arte de la Música hasta que el trabajo de MOLINARY vea la luz pública.

d) Ricardo Lamote de Grignons, en Valencia, enero de 1947, recalcó:

Considerando desde el punto de vista pianístico, su trabajo es indudablemente importante, por cuanto plantea al técnico consciente una enorme cantidad de problemas de mecanismo que, de ser superados, le han de permitir abordar casi con facilidad los más arriesgados pasajes de virtuosismo.

Igualmente para el compositor, las Escalas de MOLINARY pueden llegar a ser una cantera inagotable de hallazgos sonoros. Mis “Preludios al amigo ausente” - severamente contruidos, melódica y armónicamente, sobre tres de dichas series, - me han permitido vislumbrar algo de lo infinito que se puede hacer - cada uno a través de su temperamento y “manera” personal - manejando aquella riquísima paleta.

Estimo útil el fruto de las investigaciones de MOLINARY; creo que sus Escalas deberían ser divulgadas, no sólo en nuestro país, sino también más allá de nuestras fronteras.

e) El Padre Donostia, en Barcelona, enero de 1947, dijo:

Creo que el trabajo del Maestro MOLINARI es de sumo interés, pedagógica y artísticamente. Es de interés pedagógico por lo que hace a los alumnos. A éstos les abre horizontes inescuchados, y les ensanchará las ideas recibidas acerca de los dos modos modernos, únicos que por el momento utilizan.

Desde el punto de vista artístico, los compositores – en esta larga lista de posibles combinaciones de la gama – encontrarán innumerables posibilidades con las que renovar su inspiración. Y aunque, ciertamente, la novedad no es la única fuente de belleza, siempre es uno de los elementos más importantes de placer que nos causan las verdaderas obras artísticas. A dar novedad a estas producciones contribuirá grandemente el trabajo del Maestro MOLINARI. Por esto sería de esperar que no se hiciera tardar la publicación de su importante estudio.

Después de leer estas opiniones nos sorprende que hoy se mantenga totalmente olvidado *Los Nuevos Sistemas de Sonidos en 2.187 escalas*, que, en definitiva, consiste en combinar las siete notas musicales con sus grados, bemoles y sostenidos.

Juan Molinari ha participado en este trabajo de investigación con un artículo:

- 1953. *La ejecución musical, base de la educación musical*, *Bordón*, número 37, pp. 529-537. Mayo Tomo V.

2.4.7. Jerónimo de Moragas y Gallissà

Jerónimo de Moragas i Gallissà (Domènech y Corbella, 1997) nació en 1901 en Barcelona y falleció en la misma ciudad en 1965 (Figura 19). Se licenció en Medicina en 1926. En el año 1940 fundó el *Instituto de Pedagogía Terapéutica* en Barcelona. Principalmente se dedicó a la pediatría y a la psicología infantil, convirtiéndose en referente obligado de todos los pedagogos y psicólogos de la época franquista. El autor Moragas realizó un artículo:

- 1954. *Algunos aspectos pedagógicos de la música*, *Bordón*, número 44, pp. 293-296. Abril, Tomo VI.



Figura 19. Jerónimo de Moragas Gallissà

2.4.8. José Plata Gutiérrez

Nació en Mengíbar (Jaén) el 6 de abril de 1904 y falleció en Madrid el 29 de agosto de 1984 (Figura 20). De procedencia humilde, alternó sus estudios con el trabajo, llegó a maestro nacional y, después de licenciarse en Pedagogía, llegó a ser Inspector de Enseñanza Primaria (Suárez, 1966).



Figura 20. José Plata Gutiérrez

Asimismo fue profesor y catedrático en las Escuelas de Magisterio en las asignaturas de Matemáticas y Pedagogía. Más tarde obtuvo el diploma de Psicología. También fue profesor especial de ciegos, sordomudos y anormales psíquicos. Ejerció como psicotécnico en el Colegio Nacional de Ciegos y fue miembro del Patronato Nacional de Educación Especial. El ayuntamiento de Mengíbar le nombró Hijo Predilecto en 1959 y allí un colegio público lleva su nombre.

J. Plata colaboró con una sola aportación:

- 1955. *La “Rítmica” en la Escuela Primaria (algo de Historia)*, *Bordón*, 52, pp. 215-219. Abril, Tomo VII.

2.4.9. José Apolo de las Casas Rodríguez

Por la información recogida en Pérez (sin fecha) este investigador nació en Santa Cruz de la Palma (1894-1975). Impartió Pedagogía en el centro de Segunda Enseñanza *Santa Catalina* y fue profesor de Magisterio en la *Escuela Real* de Santa Cruz de la Palma. En 1942 marchó de aquí a Madrid, donde ejerció su profesión y fue también Inspector de Primera Enseñanza en León y en las Escuelas de Orientación Marítima de Madrid. Cuando volvió a Santa Cruz de la Palma fue director del periódico *Escuadras*, regentado por FET y de las JONS.

Este pedagogo contribuyó con una publicación:

- 1957. *Demostración de una nueva Pedagogía de la Música*, *Bordón*, número 66, pp. 93-96. Febrero, Tomo IX.

2.4.10. Montserrat Albet i Vila

La información existente en Wikipedia (2010) relata que Montserrat nació en Barcelona en 1927 y fue nieta del geógrafo Pau Vila. Es una musicóloga y pianista catalana. Se formó con Blanca Selva, Joan Massià y Mons. Fue responsable de la sección de Música de la *Gran Enciclopedia Catalana*, directora del desaparecido *Centro de Documentación Musical* de la Generalidad de Cataluña y co-fundadora de la *Sociedad Catalana de Musicología*, del IEC. Fue crítica de la revista *Serra d'Or*, colaboradora de *El Ciervo* y también fue una de las impulsoras en Cataluña de la música contemporánea, especialmente del dodecafonismo. Colaboró también en *Estudios Pro Arte* de Barcelona y estuvo casada con el escritor Joan Gomis Sanahuja.

Esta articulista colaboró con un artículo en la *Revista de Educación*:

- 1961. *La educación musical en la escuela primaria*, *Revista de Educación*, número 128, pp. 52-54. 1ª Quincena Febrero, Año X, Vol. XLIV.

2.4.11. Ernesto Epstein

Nació el 25 de octubre de 1910 en Buenos Aires y falleció en 1997, fue pianista, educador musical y escritor. Vivió en Alemania y estudió musicología en Berlín, en la Universidad Humboldt (Figura 21). Desde 1941, impartió conferencias en el Colegio Libre de Estudios; a partir de 1954 fue miembro del *Instituto de Arte Julio Payró*, y desde 1966 fue profesor de la Universidad de Buenos Aires, siendo en 1986 cuando se fundó la facultad de Filosofía y Letras del Departamento de Música. Creó el *Collegium Musicum* en 1946 junto con Erwin Leuchter, Guillermo Graetzer y Ljerko Spiller. Recibió en el año 1989 el premio *Konex*

Platino al Mérito y el Diploma de la *Fundación Cultural* de Brasil. En 1995 publicó sus *Memorias Musicales* (Monjeau, 1997).



Figura 21. Ernesto Epstein

E. Epstein publicó un solo artículo:

- 1961. *Educación musical y cultura general*, *Revista de Educación*, número 133, pp. 25-28. 2ª Quincena Abril, Año X, Vol. XLVI.

2.4.12. Andrés Pardo Tovar

Andrés Pardo Tovar (Wikipedia, 2011) nació en Bogotá el 5 de marzo de 1911 y falleció el 31 de agosto de 1972, fue sociólogo, musicólogo y folklorista colombiano. Realizó los estudios de Derecho y de Ciencias Sociales y Políticas. Durante su estancia en Chile publicó varias aportaciones en la *Revista Musical Chilena*. Fue organizador de la *Conferencia d Etnomusicología* en Cartagena para el Consejo Interamericano. En el año 1959 fue director del *Centro de Estudios Folklóricos y Musicales* en la Universidad Nacional de Colombia. Hay que destacar que Pardo fue profesor en el Conservatorio Nacional y en la Facultad de Educación y Ciencia de la Universidad y dictó cursos de Sociología. En 1969 fue nombrado director de Radio Nacional de Colombia.

Colaboró con una sola aportación científica:

- 1961. *La música como factor de cohesión social*, *Revista de Educación*, número 133, pp. 28-30. 2ª Quincena Abril, Año X, Vol. XLVI.

2.4.13. Gustavo Bueno Martínez

Por la información extraída de Wikipedia (2012b), Gustavo Bueno nació el 1 de septiembre de 1924, en Santo Domingo de la Calzada, La Rioja (Figura 22). Esta ciudad le nombró Hijo Predilecto en 1997. Estudió en las universidades de Logroño, Zaragoza y Madrid.

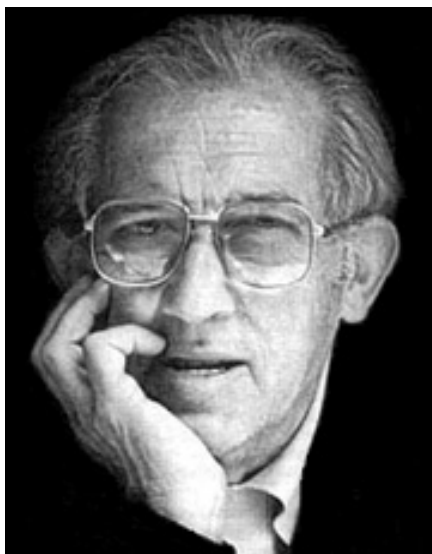


Figura 22. Gustavo Bueno Martínez

Leyó su tesis doctoral como becario del CSIC y a los 25 años de edad, en 1949, obtiene una cátedra en Enseñanzas Medias. Comienza ese año su vida docente en el Instituto *Lucía de Medrano*, situado en Salamanca, donde ejercerá hasta 1960. Desde este año hasta 1998 fue catedrático de Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas Filosóficos de la Universidad de Oviedo. En 1960 se establece definitivamente en Asturias, donde ejerce como catedrático en la Universidad de Oviedo, institución en la que colabora hasta 1998.

A partir de esta fecha desarrolla su labor en la Fundación que lleva su nombre, Fundación Gustavo Bueno Martínez, que tiene su sede en Oviedo, ciudad que en 1995 le reconoció como Hijo Adoptivo. Fundó la revista *El Basilisco*. Fue un docente muy prolífico porque publicó muchos libros y artículos de corte filosófico.

Ideológicamente se le ha definido de múltiples maneras: ateísta, marxista, tomista no creyente y pensador de izquierda.

Aunque todas sus aportaciones publicadas giraron en torno a la Filosofía, descubrimos en la *Revista Española de Pedagogía* un artículo musical con carácter filosófico. El artículo es el siguiente:

- 1957. *Sobre el alcance educativo en la música popular*, *Revista Española de Pedagogía*, número 58, pp. 77-88.

2.4.14. Dionisio del Río Sadornil

Dionisio del Río Sadornil (*Revista Española de Pedagogía*, 1984) nació en 1935. Ejerció como maestro de Enseñanza Primaria y se licenció en Pedagogía, consiguiendo el título de doctor en la Universidad Complutense. También fue Becario del Consejo Superior y Miembro del Consejo Rector (Vicesecretario) de la *Sociedad Española de Pedagogía*; por esta circunstancia, aparece citado en *Bordón* como uno de los miembros integrantes del Consejo de Redacción; desempeñó el cargo de Profesor de Pedagogía Experimental de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED. Asimismo fue autor y coautor de libros y artículos pedagógicos y fue participante asiduo de los Congresos y Seminarios de índole pedagógica.

Entre sus obras destacamos dos que analizan el ambiente musical: su tesis doctoral, publicada en 1982 (*Aptitudes musicales de la población española*), y el libro publicado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, (*Las aptitudes musicales y su diagnóstico*, 2002).

Solo aportó un artículo para analizar en nuestro trabajo:

- 1966. *Didáctica de la música. El método Ward*, *Revista Española de Pedagogía*, número 94, pp. 149-162.

3. CORRIENTES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

En este punto ofrecemos una panorámica de las metodologías musicales presentes en algunos artículos procedentes de las tres revistas examinadas. Consideramos necesario tratar cada una de ellas a fin de establecer un marco teórico fundamentado para nuestra investigación.

Gracias a la Ley de 1970 se le concedió mayor importancia a la Educación Musical. Ya desde los años 60, como se ha observado en el punto anterior, la Sección Femenina introdujo nuevas metodologías de educación musical a partir de cursos, invitando a prestigiosos pedagogos, como Carl Orff y Jos Wuytack. A continuación, presentaremos los métodos que se utilizaron en el país durante la época franquista (1936-1975) y otros, que estando vigentes, no fueron utilizados.

A partir del siglo XX, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, se han producido importantes aportaciones en el mundo de la Pedagogía Musical. Entre esas aportaciones cabe destacar la aparición de nuevas corrientes. La aportación fundamental de estas corrientes pedagógicas consiste en estimular en el niño las emociones y las vivencias de naturaleza estética para que juegue y se divierta con la música, sin llegar a la formación de grandes artistas (virtuosos en el dominio de las técnicas musicales de los distintos instrumentos). Estas corrientes se basan en los principios de libertad, actividad y creatividad.

Para Escudero (1996a, 1996b), la Nueva Pedagogía Musical parte de los elementos musicales más simples sin imponer la rigidez de una técnica, sino que se propone despertar en los niños el sentido del ritmo y del movimiento, de la interpretación musical y de la vivencia de la obra musical. Esta Nueva Pedagogía Musical está basada en los principios de actividad y creatividad del niño. Cada investigador ha diseñado su método en función de los alumnos con los que trabaja y del contexto en el que se desenvuelven los mismos. Los métodos que se analizan a continuación poseen aspectos particulares y aspectos universales. Lo particular va a

depender de las circunstancias espaciales, temporales y de los rasgos psicológicos del autor. En cuanto a los aspectos universales cada método ha aportado una conquista que lo hace aplicable a un contexto general. Como aspectos universales destacamos (Escudero, 1996a, 1996b):

- El descubrimiento del movimiento corporal como factor fundamental para el desarrollo rítmico del ser humano (método Jaques-Dalcroze).
- La importancia del valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado y su relación con el lenguaje musical (método Orff).
- La utilización del folklore propio como punto de partida del aprendizaje musical (método Kodály).
- La adaptación y funcionalidad del lenguaje musical al instrumento que el alumno esté manejando (método Suzuki).
- La importancia de la relajación corporal y la respiración (método Martenot).
- La interrelación entre la psicología general y evolutiva con la música (método Willems).

3.1. Método Zoltán Kodály

Zoltán Kodály (nació en 1882 en Kecskemét, Hungría, y falleció en Budapest en 1967) fue un gran compositor, pedagogo, musicólogo y folklorista. Su iniciación en la música fue a través del aprendizaje del violín, del violonchelo y del piano en el entorno familiar. Fue el creador de la *etnomusicología* junto con el músico Bela Bartok, realizando ambos un estudio del patrimonio folklórico húngaro. Gracias a este estudio, que fue continuado por sus discípulos, se ha recopilado más de 150.000 canciones (Oriol, 2005; Pascual, 2007; Ördög, 1994). Por lo visto, este método se introdujo por primera vez en España en la escolanía del monasterio de Montserrat por medio del monje catalán Ireneo Segarra i Malla (Oriol, 2005).

Al leer dos autores (Massot, 2002; Pérez, 1985) sabemos que Ireneo nació en Ivars d' Urgell (Lleida) en 1917. Fue director y compositor. Su nombre verdadero es Jesús, pero al ingresar como monje benedictino en el monasterio de Montserrat se le empezó a conocer con el nombre de Ireneo. Comenzó sus estudios musicales de la mano de su hermano mayor y de un vicario de su pueblo natal. Ingresó en la Escolanía de Montserrat dirigida por el Padre Anselmo Ferrer, ingresando en 1933 como noviciado; pero por haber contribuido a esconder el archivo musical de este monasterio, tuvo que refugiarse en casa de unos amigos en 1939, fecha en la que concluyó la Guerra Civil española. En 1937 marchó a Bélgica continuando allí sus estudios eclesiásticos y musicales. A finales de 1939 volvió a Montserrat y fue ordenado sacerdote en 1941. En 1953 fue nombrado director de la escolanía de Montserrat manteniendo este cargo hasta el año 1997 (Figura 23). Compuso gran cantidad de obras tanto para los cantores de la escolanía como para los monjes, que tuvieron gran difusión.

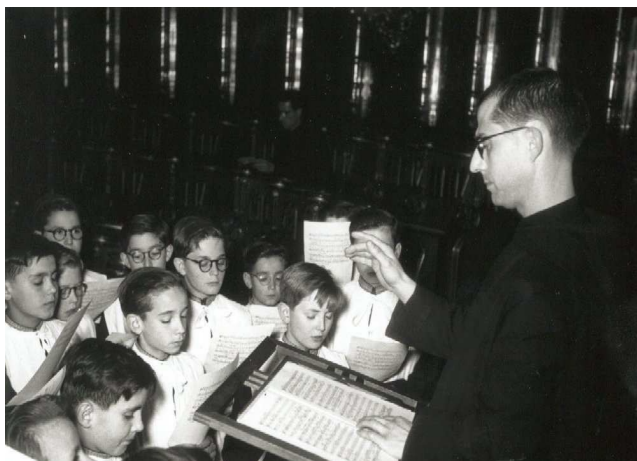


Figura 23. Ireneo Segarra i Malla

Participó en Congresos Internacionales de música y creó los *Encuentros Internacionales de Compositores* celebrados en Montserrat durante 1968 y 1973, y en Liverpool en 1975. En el escrito de Massot (2002) se puede leer la extensa obra religiosa de este monje benedictino, en la que destaca la música escrita para misa, para coros, para voz y acompañamiento, voz sola, conjunto instrumental, órgano, piano, etc.

Si seguimos los escritos de Escudero (1996a, 1996b) y de Pascual (2007), el método Kodály es muy interesante pues está destinado a todas las edades y facilita el aprendizaje del lenguaje musical y la entonación a primera vista. El método lo creó porque quería erradicar de Hungría el analfabetismo musical. Tanto insistió que gracias a él se crearon las Escuelas de Música, pero su inscripción era voluntaria. Uno de los sueños a cumplir de Kodály era: “Que sea la música de todo el mundo” (Ördög, 1994, p. 9).

Los principios de este método son los siguientes: la música es fundamental en la formación del individuo, solo lo auténticamente artístico es válido para los alumnos, la auténtica música ha de ser la base de una expresión musical, el conocimiento de los elementos musicales se lleva a cabo mediante la práctica vocal (de una a tres voces) e instrumental y, por último, la educación musical ha de tener igual importancia que el resto de las materias del currículo. Tanta influencia tiene este método que se desarrolló y propagó por toda Europa e incluso por Estados Unidos. Por este motivo, Hungría estuvo considerada como un gran centro musical de gran prestigio.

Uno de los objetivos principales de este método consiste en desarrollar y educar el oído a través del canto. Según Kodály, la voz humana es accesible a todas las personas y al mismo tiempo es el instrumento más perfecto y bello, por eso debe ser la base de una cultura musical de masas. Si uno de los objetivos es educar el oído a través del canto, el canto tiene que ser la base para que se desarrolle todas las actividades musicales, utilizándose las canciones del folklore húngaro, consideradas por Kodály como la mejor forma de estudiar la melodía y el ritmo.

Kodály rechaza el piano o cualquier instrumento temperado; ni siquiera admite estos instrumentos para dar el tono. La familia de instrumentos más utilizada en este método son todos aquellos que tienen placas. Pero estos instrumentos no se utilizan ni para dar el tono ni para acompañar melódicamente los cantos, sino para acompañar las marchas rítmicas de los

niños más pequeños y para enseñar a los alumnos a conocer las diferencias entre sonidos graves y agudos.

En educación infantil y en los primeros cursos de Primaria se admite el uso de la flauta dulce, tambores, triángulos e instrumentos de percusión.

El método implica una gran preparación y formación de profesorado, tanto es así que las Escuelas de Magisterio húngaras de la época, expidieron las distintas titulaciones:

- Primera Titulación: Después de tres años de estudio se obtiene un diploma para impartir música en Primero, Segundo, Tercero y Cuarto de Primaria.
- Segunda Titulación: Consta de cuatro años de preparación y se consigue un diploma para impartir clases de Quinto, Sexto, Séptimo y Octavo.
- Tercera Titulación: Después de dos años de aprendizaje, el título implica impartir clases en párvulos.

La investigadora Cartón (1994) afirma la necesaria formación del profesorado para poder impartir el Método Kodály. No solo es suficiente con la formación y curso realizados durante años, sino que tienen que seguir formándose con cursos complementarios; es decir, que el profesorado tiene que reciclarse. Como mera curiosidad podemos comentar que para Kodály era tan importante la música, que cuando alguien le solicitaba un autógrafo le pedía al interesado que le cantase una canción según su método, es decir, utilizando la fononimia o cantando el nombre de las notas. Solo firmaba el autógrafo al solicitante que lo hiciera aceptablemente.

Para Kodály (Figura 24) la canción popular era la lengua materna del alumno; por eso, la metodología del canto comienza en los hogares, donde los padres enseñan a sus hijos canciones y juegos infantiles; de esta manera llegarán a la escuela con un pequeño repertorio aprendido. En la etapa de educación infantil resulta fundamental trabajar en los niños las canciones y los juegos musicales, que aprenderán de oído y se les enseñarán los primeros

elementos musicales. La característica fundamental de las canciones infantiles es la utilización de intervalos de 3ª menor (La-Do, Mi-Sol), intervalo muy frecuente tanto en la música popular húngara como en la española.

Para Kodály la educación en niños con edades tempranas es tan vital que nos afirma (Ördög, 1994, p. 11):

Los años comprendidos entre los tres y los siete años son decisivos en la vida de un hombre. En esa época se desarrolla su carácter y su destino para toda la vida. Si la enseñanza descuida y desaprovecha estas edades, es muy difícil que más tarde el daño se pueda reparar. Fácilmente el daño es irreparable.

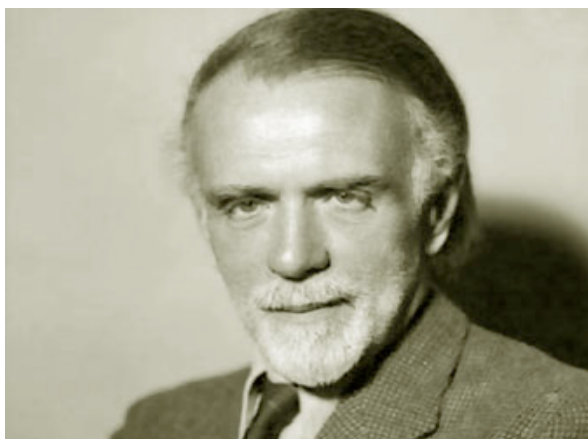


Figura 24. Zoltán Kodály

El estudio de los elementos musicales, especialmente el ritmo, se realiza con la ayuda del cuerpo del alumno. Por ejemplo, todos los aspectos relacionados con el ritmo se realizan batiendo palmas o caminando al compás de los patrones rítmicos. En la escuela primaria se aprende la escritura y la lectura musical, a cantar canciones, etc. En las clases de canto se desarrollan facultades relacionadas con la lógica y con las relaciones de cooperación y de responsabilidad individual (Escudero, 1996a, 1996b; Pascual, 2007).

En el método Kodály el empleo de las manos es fundamental, ya que con ellas se llevará el compás, se trazarán líneas melódicas, se expresarán modulaciones, se utilizarán como instrumentos de percusión al palmear y para introducir el conocimiento del pentagrama, empleándose las posiciones de la mano para cada uno de los sonidos relativos.

La mano del profesor se emplea para familiarizar a los alumnos con las líneas y espacios del pentagrama. El pentagrama se representa con los cinco dedos de la mano izquierda y el pulgar hacia arriba, mientras que con el dedo índice de la mano derecha se señalan las notas de este imaginario pentagrama.

Para los investigadores Cartón y Gallardo (1994) y Pascual (2007), la fononimia propiamente dicha, surgió a partir de la preocupación de Kodály por el alto índice de fracaso que se daba entre los estudiantes de solfeo y el consiguiente abandono de los estudios musicales. No fue puramente una creación de Kodály, pues introdujo pequeños cambios al método, sino que fue creado por el inglés John Spencer Curwen (1816-1880). Es un sistema de canto en el que se pueden leer los sonidos mediante signos manuales y no con una forma escrita. Se prescinde de la lectura y del pentagrama para iniciar a los alumnos a la entonación pero con la particularidad de que han de ser conscientes de las notas y de la relación entre ellas; es decir, los alumnos han de aprender los intervalos a través de los gestos.

Según los autores Cartón y Gallardo (1994, p. 112) “el principal objetivo de la fononimia es educar al niño, inconscientemente, en una afinación interna auditiva correcta”.

Pascual (2007) y Cartón y Gallardo (1994) sostienen que el lenguaje musical es importante en este método, ya que uno de sus objetivos consiste en acabar con el analfabetismo musical. Los diversos elementos pedagógicos que propone el método tienen como objetivo facilitar la lectura y la escritura musical. El método comienza trabajando con el solfeo relativo, que permite cantar cualquier melodía sin clave, respetando la distancia interválica con independencia de cuál sea el sistema tonal, modal o atonal de la pieza musical. El solfeo relativo llama a la tónica de cualquier escala Do. Se basa en un cambio de posición de la nota Do, según cambia la tonalidad. Por ejemplo, en una pieza musical si estamos en la tonalidad de Do, la nota Do la leeremos en el primera línea adicional grave del pentagrama o

en el tercer espacio, pero si la pieza está en Fa, la nota Do la leeremos en el primer espacio o en la quinta línea del pentagrama, es decir, donde se colocaría el Fa en el sistema absoluto.

La nota Do es movable y en consecuencia también lo es el resto de las notas musicales. Por este motivo, el solfeo relativo fue identificado por Kodály: *Do movable*. Se pretende que el alumno se centre más en la distancia de los intervalos que en el nombre de las notas. La escritura musical se realiza a la par que la lectura y la entonación. Una vez que el alumno haya asimilado las distancias interválicas se aborda el nombre absoluto de las notas. Con el solfeo relativo se pretende que los alumnos pierdan el miedo a leer cualquier obra musical. En este sistema los alumnos se guiarán por las distancias sonoras, visuales o táctiles para intuir la altura sonora de las notas escritas sobre el pentagrama sin clave. Asimiladas las distancias, la rapidez del aprendizaje es mucho mayor (Pascual, 2007 y Cartón y Gallardo, 1994).

Para pasar del solfeo relativo al solfeo absoluto solo tendremos que situar la melodía en una clave y tonalidad determinada, y nombrar cada nota de la pieza con el nombre que le corresponde, según la clave establecida. El material melódico con el que comienza trabajando el método es la escala pentatónica y el final del proceso es el trabajo con escalas diatónicas, tanto mayores como menores. La introducción de cada sonido nuevo se realiza mediante canciones que contengan ejemplos de esos sonidos, apoyándose en la fononimia.

El método ha tenido una enorme trascendencia en Hungría, porque estructuró la enseñanza musical basándose en este método. La metodología está muy difundida internacionalmente y el interés hacia ella no ha decaído, como lo demuestra el hecho de que siguen publicándose numerosos libros y diversos materiales. Para dar un mayor empuje en España a la obra de este pedagogo musical, se debería de haber traducido del inglés, en la última etapa franquista, una obra con cien canciones húngaras que salió a la luz, en Londres, en 1966 (Kodály, 1966). Incluso en su país, tuvo que llegar la década de los años setenta para que se difundiera y conociera su obra impresa (Kodály, 1974, 1975a, 1975b). Finalmente,

aunque haya habido muchas iniciativas actuales españolas, destacamos el recurso electrónico de Feliciano Nogales Alcaide (2007).

El mejor libro de adaptación del método Kodály al sistema español es el de Carmen Cartón y Carlos Gallardo (1994).

3.2. Método Carl Orff

Este método fue ideado por el músico alemán Carl Orff (nacido en Munich en 1895 y fallecido en Munich en 1982) que, entre otras obras, publicó el *Carmina Burana*. A este método se le denomina también *Orff-Schulwerk* porque esta última palabra significa en alemán *trabajo escolar*. Fue publicado su método en 1930; la publicación consta de cinco tomos que recoge de forma gradual la metodología teórica-práctica del aprendizaje musical. Tuvo tanta resonancia este método que los cinco tomos de *Schulwerk* se reeditaron en 1960.

Parte de la idea de que como los niños aprenden a hablar antes que a leer o escribir, de forma similar han de poseer, en primer lugar, de un lenguaje musical con el cual puedan sentirse cómodos antes de que se les exija tareas más difíciles, como tocar los instrumentos tradicionales o estudiar la teoría musical. Fundó, junto con Dorotea Günther, en el año 1924, la *Güntherschule*, de gimnasia rítmica, danza clásica y música para los adolescentes; también, junto a Karl Maendler creó los instrumentos que hoy conocemos como «instrumentos Orff». Posteriormente, fundó el *Orff Institut* en Salzburg (Austria), que difundió por todo el mundo su método a partir de 1961. Como ya dijimos en otro lugar, una de las introductoras en nuestro país de este método fue Montserrat Sanuy, cuando aprendió este método en un curso que se impartió en Lisboa al inicio de la década de los años setenta (Castañón, 2009). La versión original en lengua española nace de la mano de Sanuy y González con la diferencia de que el planteamiento del método es original, excepto los ejercicios que están basados en el folklore español (Sanuy y González, 1969).

Las directrices básicas de este método son, según los investigadores Escudero (1996a, 1996b), Oriol (1966, 2005), Pascual (2007) y Sanuy y González (1969), las siguientes:

1. El convencimiento de que nadie es absolutamente «amusical», y que, por tanto, un adecuado adiestramiento puede mejorar sustancialmente la musicalidad de una persona, permitiéndole participar en grupos de improvisación creativa.
2. Que la complejidad musical no es necesariamente sinónimo de calidad musical. Para Orff la música sencilla puede ser igualmente bella y valiosa. La interpretación en sencillas agrupaciones puede y debe tener la misma dignidad que la de orquestas profesionales.

Su método, más que un sistema rígido, va más allá, procurando dar ideas al profesor para que lo adapte según la natural evolución del individuo. La pedagogía musical de Orff (Figura 25) está basada en la actividad, con lo cual el niño tendrá desde el primer momento contacto con la música y con todos sus elementos: el ritmo, la melodía, la armonía y el timbre.



Figura 25. Carl Orff

De esta forma se le muestra al niño, de una forma sencilla, la música. El instrumental Orff responde a las necesidades del niño, no solo individual, sino también colectivamente, pues potencia las actividades en grupo, la creatividad y la improvisación.

La progresión en el uso instrumental sigue los siguientes pasos:

- Percusión corporal: dedos, manos, rodillas, pies.
- Uso de los instrumentos simples de percusión de sonido indeterminado.
- Uso de los demás instrumentos, de sonido determinado, que incluye la flauta dulce e incluso otros de mayor dificultad interpretativa.

El uso de la orquesta escolar puede tener un fin en sí mismo o bien puede usarse como acompañamiento a las canciones, danzas o espectáculos. El trabajo orquestal desarrolla especialmente el sentido de la colaboración del grupo, de su coordinación y de la necesidad del respeto a la tarea de los otros. El «instrumental Orff», que constituye fundamentalmente la dotación actual de nuestros centros escolares, trata de una orquesta de percusión integrada por instrumentos resistentes y fáciles de manejar.

En dicha orquesta podemos identificar dos grupos fundamentales:

- Instrumentos de sonido indeterminado (lo que entendemos por «pequeña percusión»): triángulos, crócalos, maracas, cascabeles, claves, panderos, panderetas, cajas chinas, etc.
- Instrumentos de sonido determinado, que pueden ser diatónicos o cromáticos. Permiten la construcción de melodías y de estructuras armónicas. La facilidad para poner y quitar placas permite simplificar la ejecución al disponer en cada caso solo de aquellas notas que necesitamos para la ejecución de una pieza concreta. Ejemplos: carillón soprano, carillón contralto, metalófono soprano, metalófono contralto, metalófono bajo, xilófono soprano, xilófono contralto y xilófono bajo.

El método Orff se caracteriza por:

- La importancia concedida a la improvisación y creación musical.
- La consideración de la voz como instrumento principal y de mayor importancia.

- La utilización de instrumentos creados específicamente para la educación musical (los llamados instrumentos Orff).
- La participación y el protagonismo del alumnado en la orquesta escolar. Al alumno se le invita desde el principio a *hacer música*, no a *conocer música*.
- La prioridad en la educación musical es el ritmo, ya que es un elemento muy cercano al ser humano que posee ritmo al igual que la naturaleza. Orff trabaja conjuntamente el ritmo, la palabra y el movimiento. La lengua materna ocupa un lugar muy destacado en los ejercicios rítmicos.

En este método se utilizan las escalas pentatónicas, pero la escala básica que se usa es la de Do, que no tiene semitonos: Do-Re-Mi-Sol-La. Los elementos empleados en la enseñanza musical son muy variados, por ejemplo: trabajos con recitados, movimientos, canciones, interpretación instrumental, etc. Otra de las características principales de este método es la utilización del cuerpo humano como instrumento musical, fundamentalmente rítmico, que no requiere una gran coordinación; por esto, es muy asequible a los niños de edad muy temprana.

Según este pedagogo, el cuerpo humano posee cuatro planos sonoros, timbres o instrumentos; nos estamos refiriendo a las palmadas, chasquidos, palmas en las rodillas y pisadas en el suelo (golpe con el pie entero, con el talón o con la punta). Trabajar con el cuerpo permite abordar también otros aspectos de la enseñanza musical. Por ejemplo: mediante los gestos sonoros se pueden hacer acompañamientos de canciones, se puede introducir al alumno en el lenguaje musical y se pueden trabajar formas musicales.

Orff emplea el lenguaje y las palabras como medio de acceder al ritmo; por ejemplo, utiliza palabras o nombres para explicar la acentuación de los compases y los tipos de ritmo (nombres de alumnos). Casi en su totalidad, las canciones que se emplean en este método son canciones populares infantiles y melodías de danzas centroeuropeas. En España tendríamos

que adaptarlas a nuestro cancionero infantil. Para enseñar las canciones a los niños debemos comenzar con canciones bitónicas, es decir, que contengan las notas Sol-Mi. Más tarde, con canciones tritónicas La-Sol-Mi, tetratónicas Do-Mi-Sol-La (Do'), después las folklóricas (Mi-Re-Do), las pentatónicas (La-Sol-Mi-Re-Do), las hexágonas (La-Sol-Fa-Mi-Re-Do) y para terminar las heptatónicas (La-Sol-Fa-Mi-Re-Do-Si).

Este método presenta la melodía a los niños de la siguiente manera. En primer lugar, se recitan poesías, adivinanzas, etc., con acompañamiento instrumental natural (las palmas, los pitos o los chasquidos con los dedos, las rodillas, etc.). El segundo paso consiste en crear una melodía para ese recitado que hemos realizado anteriormente. Y para finalizar se añaden sencillos patrones melódicos con la voz y los instrumentos. De esta manera, los niños están aprendiendo ritmo, melodía y armonía. Otras de las ventajas de este método es que se trabajan las formas musicales elementales, como el Eco, el Ostinato, el Lied, Preguntas y Respuestas. Aunque la forma Rondó también se trabaja en Primaria, el método Orff no le dedica apenas tiempo. Pasemos a explicarlas brevemente:

(a) El Eco: Es la repetición del fragmento inmediatamente anterior. Sirve para estructuras muy breves y es la forma más sencilla. Es el recurso por excelencia para el aprendizaje imitativo y debe trabajarse desde los comienzos de la educación musical. Los ecos son de distintos tipos:

- Únicamente rítmicos: repetición del alumno de un ritmo dado por el profesor.
- Rítmico-melódico: melodía definida con un ritmo determinado.
- Ecos armónicos: la armonía es concebida como una superposición de melodías.
- Pueden ser interpretados de distintas formas, con la voz, con el cuerpo, con materiales escolares, como las mesas, los lápices, etc., o con instrumentos Orff.

(b) El Ostinato: son fragmentos que se repiten y que sirven como acompañamiento rítmico y melódico. No es un patrón que se propone y el niño lo repite, y cuando acaba le enseña

otro. En el Ostinato, el niño ha de mantener ese patrón rítmico o melódico hasta que termine la actividad o hasta que el profesor estime oportuno finalizarla.

La metodología que se emplea para el Ostinato es la imitación, pero el contenido es distinto ya que se pretende una repetición sin final. Nos encontraremos con distintos tipos de Ostinatos:

- El Ostinato Rítmico es una herramienta para desarrollar el sentido rítmico y permite la introducción a la polirritmia (combinación de ritmos distintos en un mismo momento, tienen que escucharse y también escuchar a los demás).
- El Ostinato Melódico es muy útil para la primera toma de contacto de los niños en la armonía, ya que se van formando superposiciones de Ostinatos Melódicos, llamados *bordones* por Orff. Mientras los niños repiten estos Ostinatos, el maestro u otro niño improvisará tocando o cantando melodías utilizando la escala pentatónica. Se pueden realizar estos Ostinatos con la voz, con el cuerpo, con material no específicamente musical (silla, mesa, lápiz, etc.), con material musical Orff o con la combinación de todo lo mencionado anteriormente.
- El Ostinato Armónico: la práctica del Ostinato Melódico-Instrumental sirve como instrumento para trabajar el ritmo, la melodía y la armonía, ya que esta última se consigue con la superposición de Ostinatos.

(c) El Canon es una forma de composición musical de carácter polifónico, basada en la imitación estricta entre dos o más voces separadas por un intervalo temporal. La primera voz interpreta una melodía y es seguida, a distancia de ciertos compases, por sucesivas voces que la repiten. Orff empieza su método con cánones rítmicos para despertar el sentido de la imitación en los niños.

(d) El Lied es un tipo de canción con una estructura determinada, que puede ser ABA, ABA'.

Es tripartita porque tiene tres secciones. La parte A es una parte de la estructura, con un

principio y fin determinado; la sección B se caracteriza porque hay en ella algo que la caracteriza y contrasta con la sección A (también tiene un principio y fin determinado), y volvemos de nuevo a la sección A. Será sección A, cuando se repite exactamente, igual que la primera A; mientras tanto, será A' cuando sea muy parecida a la primera A, pero con alguna variante.

- (e) Las Preguntas y Respuestas se prestan muy bien a la improvisación guiada. Se responde con una imitación de lo que ha hecho el profesor, pero con alguna pequeña variación.
- (f) El Rondó es una forma musical en la cual tenemos una sección que es la A, que se irá repitiendo siempre intercalándola con nuevas secciones, a modo de estribillo y estrofas, por ejemplo: ABACADA...

Ya hemos comentado que un aspecto esencial de este método es la improvisación musical que está ligada a la creatividad del alumno. Por esta razón, la improvisación es una propuesta metodológica que se trabaja en este método de diversas maneras. Por ejemplo, en la interpretación de las melodías, en el ritmo, pidiéndole al alumno que complete melodías inacabadas o que añada acompañamientos a una melodía dada.

Esta improvisación se puede trabajar con la voz, con el cuerpo, con el material escolar no musical y con los instrumentos Orff. Al igual que en otros aspectos del método, la secuenciación es la siguiente:

- Improvisación rítmica:

Orff propone que el alumno comience experimentando el ritmo de manera espontánea con su propio cuerpo. Los primeros ejercicios deben ser libres. La segunda etapa va a ser la repetición e improvisación rítmica de ecos, propuestos por el profesor realizándose primero con palmadas y después con el resto de partes del cuerpo. De esta forma estamos también iniciando al niño en Preguntas y Respuestas. La construcción de la frase rítmica, a partir de ecos proporcionados por el profesor, es de vital importancia porque los alumnos deben sentirse

muy seguros en la reproducción del eco rítmico, propuesto antes de crear sus propias improvisaciones. La transición de la repetición exacta a la improvisación debe ser breve y la duración de las frases rítmicas, creadas por el alumno, debe ir incrementándose progresivamente; de hecho, la extensión de esas frases es como un índice que muestra el progreso del alumno. Este incremento se puede realizar incrementando nuestro patrón o que el niño aumente su improvisación. Esta última opción es la que demuestra el desarrollo de la creatividad. Las formas musicales que favorece la improvisación rítmica son: el Eco, las Preguntas y Respuestas y la forma Rondó.

- Improvisación melódica: Se comenzará a trabajar después de la improvisación rítmica. Los sonidos empleados serán los de la escala pentatónica de Do. El proceso será semejante al de la improvisación rítmica y se puede trabajar a través del Eco, Preguntas y Respuestas, Lied y Rondó.
- Improvisación armónica: Se dará cuando se hagan dos o más improvisaciones melódicas a la vez. Por otro lado, debemos aclarar, que los instrumentos Orff son instrumentos musicales procedentes de otros, que han sido adaptados. La finalidad de estos instrumentos es que han de ser muy fáciles de manejar, atractivos para el alumno y que trabajen la coordinación óculo-manual. En definitiva, estos instrumentos están considerados como una prolongación natural del habla del niño, de su canto y de su movimiento. Incluso permiten muchas posibilidades de contraste en función de los instrumentos utilizados. Son tan polivalentes los instrumentos Orff, que pueden ser utilizados para la educación psicomotriz, tanto por sus posibilidades de acompañar ritmos y ejercicios de danza, como para estimular la psicomotricidad fina y la coordinación óculo-manual.

Los instrumentos Orff se clasifican en:

- Instrumentos de pequeña percusión (no afinada). Metal: platillos o címbalos, crócalos, triángulos, cascabeles, maracas y gong.

- Instrumentos de pequeña percusión (no afinada). Madera: la caja china, las castañuelas, las claves y el temple-block.
- Instrumentos de pequeña percusión (no afinada). Membrana: el tambor, el pandero, la pandereta, los timbales y los bongós.
- Instrumentos de percusión afinados con láminas o placas. Las láminas o placas son movibles, lo que permite adaptarlas al tipo de escala con la que queremos trabajar; por ejemplo, podemos conseguir una escala pentatónica o una escala diatónica. Estos instrumentos llevan escritos en las placas el nombre de la nota, que sirve de refuerzo visual.
- Instrumentos de percusión afinados. Metal: los metalófonos (sopranos, altos y bajos) y carrillones (sopranos y altos).
- Instrumentos de percusión afinados. Madera: los xilófonos (sopranos, altos y bajos).
- Instrumentos de viento: la flauta dulce o la flauta de pico (sopraninos, sopranos, altos, tenores y bajos).
- Instrumentos de cuerda: la guitarra, aunque propone también dos instrumentos adaptados de la orquesta, estamos hablando del violonchelo y de la viola de gamba dando un soporte armónico para acompañar a las canciones.

Hoy se siguen haciendo aportaciones a este método y los instrumentos Orff se emplean en las escuelas. En definitiva, este método sigue vigente porque: a) los instrumentos son fáciles de tocar; b) favorecen la participación activa del niño; c) prima el principio de «hacer música» por encima de «saber música»; d) la orquesta escolar influye en la socialización, favoreciendo el trabajo cooperativo; e) la interpretación de los instrumentos Orff despierta interés en los alumnos de todos los ciclos de Primaria.

Si se hubiera traducido en España, al menos, la versión belga/francesa de la obra de Orff (1969), llevada a cabo por Jos Wuytack y Aline Pendleton-Pelliot, posiblemente su

metodología se hubiera difundido, por esos años, con mayor intensidad. Pero fue durante la democracia española cuando se presentó al público especializado español los principios plenamente desarrollados de la Pedagogía Musical de Orff, llevada a cabo por la Asociación Orff de París (1988). Más tarde, las audiciones musicales clásicas, con discos y partituras, producidas y realizadas por José H. Rivas (2000a) contribuyeron notablemente a la propagación y difusión de este método musical.

3.3. Método Émile Jaques-Dalcroze

Apoyándonos en la lectura de varias publicaciones (Escudero, 1996a, 1996b; Jaques-Dalcroze, 1925; Llongueras, 1942; Pascual, 2007) explicaremos brevemente su biografía y método. Emilio Jaques-Dalcroze (nacido en Viena en 1865 y fallecido en Ginebra en 1950) fundó en 1915 el Instituto Jaques-Dalcroze en Ginebra, que propagó este método musical por la gran mayoría de los países del mundo; en términos generales esta nueva pedagogía musical se basa fundamentalmente en una Educación Musical activa en la que se combina la rítmica y la dinámica corporal (Oriol, 2005). Ya hemos dicho anteriormente que la introducción en España de la obra de este insigne músico-pedagogo se la debemos a Juan Llongueras porque fue el artífice de introducir sus conocimientos, tanto en catalán como en castellano, mediante diversas obras; una de ellas fue *Cançons am gestos i rondes infantils* (1908). Entre las publicaciones más relevantes incluimos *Le rythme, la musique et l'éducation* (Jaques-Dalcroze, 1965) y la publicación de Elizabeth Vanderspar (1990), que resume para el lector, de forma muy didáctica, este método.

En definitiva, la propuesta de Jaques-Dalcroze (Figura 26) se fundamenta en una concepción orgánica de la música. En ella se unen los movimientos del cuerpo, la audición musical, la reflexión y la imaginación. Esta propuesta se concibe como una preparación al arte musical y escénico, así como una educación psicomotriz del individuo, lo que le lleva a

pretender la existencia de «imágenes motrices», cuya génesis se debe a la experimentación de sensaciones y representaciones mentales de diverso tipo.



Figura 26. Émile Jaques-Dalcroze

En la rítmica Jaques-Dalcroze entra en juego la atención, la inteligencia, la rapidez mental, la sensibilidad, el movimiento, la improvisación y la relajación. Los objetivos principales de este método son:

- Desarrollar las aptitudes auditivas y motoras, la memoria y la concentración.
- Educar la sensibilidad, la espontaneidad y la capacidad de representación rápida.
- Estimular la creatividad y favorecer la integración armónica de las facultades sensoriales, afectivas y mentales del individuo. Podría definirse como una “gimnasia integral” del reflejo y del consciente.

Para conseguir el desarrollo del sentido rítmico, del sentido auditivo y del sentido tonal se emplea:

- La rítmica Jaques-Dalcroze, que se basa en la improvisación, introduce figuraciones de negras para marchar, corcheas para correr y corcheas con puntillo semicorchea para saltar.
- Se desarrollan ejercicios apropiados para la orientación espacial.
- Se realizan ejercicios para hacer sentir los matices (fuerte/piano).

- El silencio se hará sentir al relacionar la interrupción de las marchas con la ausencia de sonido.

Esta metodología, basada en el ritmo, ha tenido un eco importante en el campo de la Educación Especial, donde le han sido profusamente reconocidas sus virtudes terapéuticas. En la educación obligatoria, los niños de edades comprendidas entre los 3 y 9 años de edad se benefician especialmente de este tipo de enseñanzas a través de la danza, la expresión corporal o simplemente el ritmo, pues en este momento es cuando se produce el desarrollo motórico. El método de Jaques-Dalcroze se caracteriza porque quiso hacer una rítmica corporal basada en una rítmica musical mediante el uso de la tonalidad del cuerpo en movimiento como si fuera un instrumento.

Partiendo de las dificultades de aprendizaje observadas en los alumnos del Conservatorio donde trabajaba, Jaques-Dalcroze buscó inicialmente desarrollar las dos cualidades esenciales para el músico: afinar el oído y disponer de una buena audición interna. En el transcurso de su trabajo, las dificultades rítmicas pasaron a primer plano, lo que le hizo introducir el movimiento corporal, entendido como una reacción rápida y espontánea ante estímulos musicales y órdenes imprevistas. Posteriormente trabajó la consolidación del sentido métrico, enseñando a sus alumnos a medir el espacio y el tiempo con sus movimientos, evaluando la energía mínima para un desplazamiento o subdividiendo un tiempo en un número de pasos determinado. Así exploró la reacción espontánea, que luego sería educada y completada. Como músico, Jaques-Dalcroze sabía que la audición no estaba limitada al sentido del oído, sino que todo el organismo participa de ella, pues produce reacciones corporales identificables: modificación del ritmo respiratorio, movimientos rítmicos involuntarios, etc.

La interpretación también afecta a todo el cuerpo, pues un instrumento no se toca solo con las partes corporales directamente implicadas, sino que se ven también afectadas la

postura, la respiración del cantante, la posición del diafragma, el equilibrio del cuerpo, la coordinación de los movimientos, la independencia de las manos, la importancia de la relajación corporal, etc.

Su método resultó de amplia implantación no solo en el entorno de la Enseñanza Musical, sino también en el aprendizaje de la danza, las artes escénicas, la educación general y la educación especial. Por este motivo, antes de proceder a la práctica artística, hay que educar el cuerpo, desarrollando sus facultades y corrigiendo sus defectos. En este terreno, Jaques-Dalcroze se interesó preferentemente por los fenómenos de la arritmia musical concebida como el conjunto de deficiencias del funcionamiento motor. Esta arritmia nacía de una arritmia más general de carácter muscular y nervioso, caracterizada por la irregularidad de impulsos y reacciones, que pueden afectar a la duración, dinamismo y espacio. Son signos de arritmia:

- Ser incapaz de continuar un movimiento todo el tiempo necesario para su realización normal.
- Acelerar o retrasar movimientos que debieran ser uniformes.
- No saber acelerar o retrasar movimientos.
- Entrecortarlos o parcelarlos cuando debieran estar unidos.
- Empezar o terminar un movimiento demasiado pronto o demasiado tarde.
- No poder ejecutar de forma simultánea dos o más movimientos contrarios.

Jaques-Dalcroze no solo trabajó la iniciación musical; su método puede complicarse hasta niveles de sofisticación, que exijan una gran preparación incluso a músicos profesionales.

Hoy sigue vigente el método Jaques-Dalcroze y prueba de ello es que existen varias escuelas y organismos que trabajan con la rítmica de Jaques-Dalcroze en niños y adultos; concretamente, en Barcelona existe el *Instituto Llongueras*.

Como hemos comentado anteriormente, el método Jaques-Dalcroze nació para mejorar la enseñanza en los Conservatorios, pero como trabaja distintos aspectos y desarrolla distintas aptitudes, se ha convertido en un método particularmente flexible. La aplicación del método Jaques-Dalcroze en Primaria exige una alta preparación musical por parte del profesorado. El profesor tiene que saber tocar el piano con una cierta soltura y tiene que ser capaz de realizar algunas improvisaciones. Además de estas recomendaciones docentes, este método requiere de otras condiciones: a) que el número de alumnos por aula no sea muy elevado; b) que los materiales de psicomotricidad sean adecuados, aunque con suma frecuencia no siempre existen en el aula.

Llongueras (1942) nos explica la necesidad de la traducción y publicación del manual del método Dalcroze. Pensaron en realizar dicha publicación en 1937 coincidiendo con el XXV Aniversario de la Fundación del Instituto de Rítmica y Plástica de Barcelona, pero no fue hasta 1942 cuando se produjo dicha publicación. Dicho método fue muy demandado por los docentes españoles e hispanoamericanos, pero tardó en traducirse al español por su elevado coste y por el temor de que dicho manual cayera en manos de personas no formadas musicalmente.

Según nos comenta Llongueras (1942, p. 58), el método de Dalcroze se caracteriza por el uso de la rítmica, siendo esta: "...una educación que activa el desarrollo de cada ser en sí mismo y en sus posibilidades de adaptación, de coordinación y de agrupación colectiva".

Se tiene que dejar claro que el método no se basa solo en la rítmica, sino también en el solfeo y en la plástica animada (plasmear una obra musical en el espacio). Llongueras (1942) puntualiza que los profesores que no tenían conocimiento de la rítmica, o eran muy escasos, utilizaban antes de tiempo la plástica animada sin haber preparado anteriormente al niño en el mundo de la rítmica y de la música. Los que se dedican al estudio del método para después ponerlo en práctica en la escuela tienen que dominar la improvisación al piano por dos razones

poderosas: a) favorecen los ejercicios de rítmica y los auditivos; b) los alumnos se encuentran motivados para exteriorizar con gran facilidad sus emociones o sentimientos.

3.4. Método Edgar Willems

Su creador fue Edgar Willems (nacido en Lanaken, Bélgica, en 1890 y fallecido en Ginebra en 1978), un pedagogo musical que, según Escudero (1996a, 1996b) y Pascual (2007), dictó centenares de conferencias con el título genérico de la *Filosofía de la Música*. Escribió también numerosos artículos de musicoterapia, y publicó obras sobre la nueva Educación Musical. En 1968 se fundó en Delemont (Suiza) la Asociación Internacional de Profesores de Educación Musical. Durante los primeros 75 años del siglo pasado las únicas obras que se tradujeron de este investigador musical se llevaron a cabo en editoriales argentinas y gracias a estas traducciones se difundió con facilidad este método; entre las obras traducidas, destacamos las que fueron publicadas durante la etapa franquista en 1961, 1962, 1964, 1966a y 1966b.

Su método se centra en las actividades que el niño desarrolla en sus juegos, con las cuales se llega a descubrir los ritmos interiores, los planos instintivos, afectivos y mentales del niño. Este método no está basado en los instrumentos, sino en la voz y en el movimiento musical.

Willems defiende la idea de que en el aula de música debe trabajarse el desarrollo sensorial auditivo, el desarrollo rítmico, canciones elegidas pedagógicamente, y el desarrollo del *tempo* y del carácter mediante marchas. Considera que la Educación Musical ha de seguir las mismas leyes psicológicas que la Educación del Lenguaje, realizando Willems el siguiente paralelismo:

- Escuchar las voces: escuchar los sonidos, ruidos y silencios.
- Mirar la boca que habla: mirar las fuentes sonoras instrumentales o vocales.
- Retener los elementos del lenguaje: retener sonidos y sucesiones de sonidos.

- Retener sílabas o palabras: retener fragmentos de melodía, de trabalenguas, etc.

Durante las primeras clases conviene despertar en el niño el amor por los sonidos, por el movimiento y por el ritmo que le inspira la música. Entre los objetivos más sobresalientes de este método, citamos los siguientes:

- Dar a los niños una preparación musical básica para que amen la música y la practiquen con alegría.
- Desarrollar la imaginación creadora y su expresividad.
- Desarrollar la sensibilidad auditiva y rítmica.

Esta metodología está muy influenciada por las ideas de la rítmica de Émile Jaques-Dalcroze. De todos los métodos que estamos desarrollando, este es el que presta mayor atención al oído y al desarrollo auditivo. Está dirigido a todos los alumnos, independientemente de su edad y de sus dotes musicales.

El método de E. Willems (Figura 27) tiene de novedoso trabajar preferentemente con aspectos relacionados con la inteligencia musical, como la memoria, la imaginación, el canto, el solfeo, la práctica instrumental y la armonía. Utiliza tanta variedad porque pretende que el alumno desarrolle al máximo todas sus posibilidades.



Figura 27. Edgar Willems

Otros objetivos que se pretende alcanzar con este método son: conseguir que los alumnos se sientan atraídos por la música y que la música se extienda en el aula y se convierta

en un elemento de la vida cotidiana del alumno. En este método se han identificado cuatro etapas evolutivas:

(A) Primera Etapa (anterior a los tres años). Será importante el papel de la familia y especialmente el de la madre, que representa la base más importante para el desarrollo musical del niño. Así, serán aprovechadas lo más pronto posible las rondas, las canciones de cuna y los cantos breves.

(B) Segunda Etapa (desde los tres o cuatro hasta los cinco o seis años). Se trabajará en clases individuales o en grupos reducidos de cuatro o cinco alumnos. En esta etapa, Willems presta especial importancia a los cantos; incluso pone el acento también en la educación rítmica, basada en el movimiento corporal natural. El oído se educará con la ayuda de diversos instrumentos sonoros y con la entonación de las canciones. En cuanto a este aspecto, hay que señalar que no se pretende que entonen a la perfección; basta con proponer al niño que cante bien, adquiriendo una buena postura modulando con una voz bonita y atractiva.

(C) Tercera Etapa (desde los cinco o seis hasta los siete u ocho años). En esta etapa ya se debe trabajar al alumnado en las escuelas de música o en clases particulares. Ahora Willems propone amplificar y mejorar todo lo dado anteriormente para que lleguen a comprender el aspecto teórico y abstracto del ritmo y de la audición. Se empezarán a marcar los compases y se escribirán algunos valores de figuras.

(D) Cuarta Etapa. Comienza con la introducción del solfeo. Más adelante, y después de un adiestramiento cerebral activo, basado en el instinto rítmico y en el desarrollo del oído, los alumnos aprenderán el solfeo propiamente dicho.

Como se ha comentado con anterioridad, observamos que Edgar Willems dio una gran importancia a la formación del oído musical, un aspecto al que otros pedagogos no dedicaron tanta atención. Para él la educación auditiva y, concretamente, la distinción de los parámetros del sonido son el principal medio para la educación musical. Las razones que alega son: a) El

alumno que es capaz de discriminar la duración y la altura de los sonidos llega a conseguir el dominio rítmico. b) Mediante la discriminación del timbre se llega al reconocimiento de la naturaleza de los objetos. De modo que los dos aspectos anteriores junto con la discriminación del parámetro intensidad consiguen que el alumno llegue a un dominio total de la música.

Según Willems, las bases del desarrollo auditivo que han de tenerse en cuenta son:

a) El material empleado ha de ser variado y presentado por el profesor con una actitud optimista y animosa.

b) La música y el lenguaje musical no se relacionan con medios extramusicales, como colores o dibujos; rechaza esas asociaciones porque las considera contraproducentes; según él, son una pérdida de tiempo, tanto para el profesor como para el alumno.

c) Al entonar deben cantarse los nombres de las notas.

d) Se debe prestar gran importancia a la correcta entonación de los intervalos.

e) La escala empleada en los ejercicios es casi exclusivamente la escala mayor, para inculcar desde el principio en el alumno el sentido tonal; más adelante se puede pasar a las escalas menores.

f) El profesor debe identificarse con el niño, para así saber qué hacer en cada momento.

g) Los sonidos musicales están dentro del alumno, pero hay que conseguir que los saque fuera de sí.

Por otro lado, Willems nos muestra una serie de estrategias para el desarrollo auditivo del alumno:

- Las canciones: A través de ellas conseguiremos un favorable desarrollo auditivo. Pero hay que escogerlas en función con su edad, intereses y circunstancias del alumno. En los niños más pequeños han de emplearse canciones entre 2 y 5 sonidos, teniendo que ser cantadas con el nombre de las notas, para empezar a relacionar nombres con alturas e intervalos.

- Los ejercicios para escuchar, reconocer y reproducir: Son juegos que tienen como punto de referencia la discriminación y la expresión de las cualidades del sonido.

Haremos referencia a los siguientes:

1. *Ejercicios para la discriminación de altura*: Para desarrollar este aspecto, Willems propone una serie de materiales y ejercicios, como por ejemplo:

- A través del lenguaje se trabaja la altura con refranes, vocalizaciones y trabalenguas; también pueden expresarse mediante palabras, sentimientos de alegría, miedo, asombro y admiración.
- A través de los instrumentos musicales de fácil manejo que puedan emitir sonidos de distintas alturas como son: tubos sonoros, flautas de pan, flauta de émbolo, carillón microtonal (igual que el carillón pero entre placa y placa hay una distancia de cuarto de tono).
- A través de la iniciación del solfeo. La altura se trabaja con la lectura y escritura musical por grados conjuntos en los primeros niveles, y por grados disjuntos en cursos superiores.

2. *Ejercicios para la discriminación del timbre*. El timbre se discrimina partiendo de sonidos producidos por el ambiente y por la vida cotidiana, para pasar después a los instrumentos. Los niños parten de la fuente de donde proviene el sonido y del material del que está construida esa fuente. Más tarde, los niños tendrían que clasificar el sonido. Un ejercicio de ello podría ser que los niños cerrasen los ojos y adivinasen de dónde proviene el sonido para trabajar la orientación espacial.

3. *Ejercicios para la discriminación de la intensidad*. Estas actividades deben partir de la propia voz del profesor y del alumno. También se trabaja con la percusión (realizada sobre el propio cuerpo), que permite introducir los conceptos de *crescendo* y *disminuyendo* de la intensidad y, por último, con los instrumentos musicales. Otro ejercicio que se puede realizar

tanto con instrumentos o con el mismo cuerpo es cuando el profesor realiza una secuencia de sonidos o golpes fuertes-débiles y los alumnos han de ser capaces de reproducir esas secuencias.

4. *Ejercicios para la discriminación de la duración.* Para la discriminación entre lento y rápido las actividades pueden ser similares a las de la discriminación de la intensidad; se pueden realizar con la voz, con instrumentos o que los alumnos reproduzcan una secuencia.

La representación pre-escritura de la diferencia entre lento y rápido son líneas en sentido vertical del mismo grosor pero escritos a mayor o menor distancia uno de otros, según el tempo.

Para la discriminación entre corto y largo se recomienda que no se utilicen los instrumentos de percusión corporal por el hecho de que la duración del sonido sería siempre la misma. Como representación de pre-escritura se utilizan líneas horizontales cortas y largas. Se pide al alumno que exista una proporción entre la duración del sonido y la longitud de la línea.

- La invención musical. La improvisación recomendada es la rítmica, que se trabaja mediante estructuras de preguntas y respuestas. La improvisación melódica parte de la rítmica y sigue también el esquema de preguntas y respuestas. Para realizar la improvisación armónica, los alumnos improvisarán unos acordes preparados por el maestro para que existan puntos de coincidencias cuando todos lleguen a la misma cadencia.

La educación rítmica constituye una parte importante de la educación musical, dada la vinculación fisiológica entre ritmo y ser humano. Pero para Willems, la melodía es el elemento más importante de la música y por lo tanto la educación musical en el método Willems se realiza a través de ella porque la educación rítmica se lleva a cabo a través del movimiento corporal.

En este método el punto de partida de la didáctica del ritmo son los choques sonoros o golpes. En primer lugar, se golpean distintas partes corporales y después, siguiendo este orden, se sigue golpeando sobre una mesa, sobre el suelo o con instrumentos de percusión de pequeño tamaño, como las claves.

Los primeros ejercicios rítmicos serán improvisaciones libres procedentes del alumnado. Los choques sonoros permiten la improvisación rítmica y la toma de conciencia de distintos elementos métricos. Los choques sonoros se acompañan de sonidos onomatopéyicos o sílabas.

El primer ejercicio sería pedirle al alumno que improvisara con su propio cuerpo. Para Willems el estudio de la métrica y el compás es posterior. Pone de manifiesto que una gran parte de las improvisaciones que realizan los alumnos se ajustan a una pauta rítmica regular. Dentro de los aspectos musicales, el rítmico es el que los niños tienen más desarrollados. Se parte de las improvisaciones del alumno para después estudiar cuestiones de métrica y de compás. Por lo tanto, la métrica y el compás comienzan a trabajarse conscientemente mediante la improvisación, más tarde a través de la imitación y, por último, mediante el análisis interpretativo de las canciones.

Según las indicaciones de la pedagoga Pascual (2007), este método, a diferencia de otros, no emplea referentes extramusicales para enseñar a los alumnos el nombre de las notas. Willems opina que los referentes extramusicales pueden propiciar, al principio, resultados concretos y rápidos, pero no sirven para mucho. Por tanto, una vez que se comienza con el aprendizaje del solfeo sería necesario enseñar a los alumnos, desde sus inicios, los nombres de las notas musicales. Willems también considera que los nombres de las notas generan simpatía entre los niños, con lo cual es inútil buscar referentes extramusicales.

El paso siguiente al pre-solfeo sería colocar los sonidos en el pentagrama. Se parte de un trabajo previo, que es la entonación de las notas musicales al interpretar las canciones. Este

trabajo previo ayuda al desarrollo de la asociación entre el nombre de la nota y la altura y a la memorización del sonido. A continuación se representan las figuras y los valores de los sonidos, partiendo de un trabajo realizado previamente ya que durante la etapa de la pre-lectura, el alumno ha leído y ha escrito gráficos que representan sonidos largos y cortos.

Los pasos que hay que seguir para llegar a la representación de las figuras son:

- Introducir el cálculo métrico para que los alumnos marquen los sonidos largos y cortos.
- Pasar de las líneas a las figuras musicales . En este método se parte de la duración de la negra, para más tarde pasar a la duración de la blanca y terminar con la redonda. Una vez explicado esto se pasaría a las corcheas y por último a los silencios, por el mismo orden.
- La presentación de los compases. Lo importante es que el alumno marque correctamente el compás, siempre siguiendo el ejemplo del profesor.

Como ya hemos referido anteriormente, estos planteamientos didácticos siguen vigentes y es un método tan efectivo que también se aplica en Musicoterapia y en Educación Especial.

3.5. Método Jos Wuytack

Según Wuytack y Boal (1996a), Escudero (1996a, 1996b) y Müller (1999), Jos Wuytack nació en Gent (Bélgica) el 23 de marzo de 1935. Es un pedagogo belga (Figura 28) cuya enseñanza se basa en los principios de Carl Orff; fue su discípulo y tradujo al francés y al flamenco el *Orff-Schulwerk*. Su padre fue cantante y su madre pianista. Comenzó sus estudios pianísticos a la edad de seis años con una tía suya, que fue profesora de piano en el Conservatorio de Gent. A los diez años de edad cantaba en la coral de la Catedral y desde los trece ya componía música religiosa, obras para piano, obras para órgano, etc. A la edad de veintitrés años ingresó en el Instituto Lemmes (centro universitario de Lovaina, Bélgica),

donde realizó los estudios de órgano, piano, fuga, composición y pedagogía musical. Entre sus obras, destacamos varias (1982, 1984, 1996a, 1996b).



Figura 28. Jos Wuytack

Este pedagogo nos explica que (en Wuytack y Boal, 1996a, p. 10):

A través de la educación musical, el niño aprenderá a desarrollar su pensamiento musical realizando actividades inherentes a la práctica de la música: oír, discriminando las estructuras sonoras y conociendo la literatura musical; interpretar, cantando, tocando y bailando en grupo; componer, creando, improvisando y elaborando estructuras musicales. El desarrollo del sentido estético y artístico originará la capacidad para observar los procesos y los resultados de la creación artística, apreciar la belleza de la creación musical, tomar conciencia del placer y las emociones que la música suscita, formar el gusto musical.

Por otro lado, Wuytack (Wuytack y Boal, 1996a) considera de vital importancia la audición musical porque se consigue los siguientes objetivos:

- Desarrollar la sensibilidad auditiva y la capacidad para oír música.
- Desarrollar un pensamiento musical necesario para la comprensión y la valorización de la música.
- Potenciar el desarrollo de competencias específicas propias de la práctica musical, tales como la ejecución/interpretación y la creación/composición.
- Desarrollar la audición interior y la memoria musical, etc.

Wuytack recomienda empezar por la audición instrumental antes que con la audición vocal. Si comenzamos con la audición instrumental, los alumnos estarán más concentrados en los instrumentos que intervienen en la obra, en la forma musical de la pieza, etc. Si por el

contrario los iniciamos con la audición vocal, los alumnos estarán más atentos al texto que a los aspectos musicales que hemos mencionado anteriormente.

Con los tiempos que corren es misión del profesor transmitir la audición musical de una forma amena y adecuada a la edad y gustos musicales de los alumnos; para ello se tendrá que recurrir a la biografía de los autores y al contexto histórico. Wuytack creó el musicograma, una representación gráfica de la música, es decir, visualizar lo que oímos, presentándose mediante dibujos, colores, formas geométricas, símbolos de los instrumentos, etc. De esta manera pueden tener acceso a la música tanto estudiantes no profesionales de la música, como aquellos alumnos que desean realizar los estudios profesionales.

Según Müller (1999), el musicograma se debe emplear a partir de los siete años de edad; ya que a partir de esta edad se puede trabajar las formas musicales sencillas, como AB, ABA. Evidentemente, con los estudiantes de secundaria, el musicograma será una gran herramienta para llevar a cabo las audiciones musicales. El profesor que imparte clases de música tiene que ser, además de un excelente pedagogo, un gran músico, y saber tocar un instrumento: flauta dulce, piano, guitarra, etc.

La investigadora Escudero (1996a, 1996b) nos explica que Wuytack es autor de numerosas obras pedagógicas que hacen referencia a canciones y a la instrumentación Orff. Los aspectos más importantes de esta pedagogía son la expresión musical, la expresión verbal y la expresión corporal, integrando en su metodología el movimiento corporal, el juego, el ritmo, los instrumentos, la canción, la audición y el gesto.

También realizó adaptaciones musicales a canciones infantiles impresas por Orff (1969) y durante la etapa franquista no se llegó a traducir ninguna de sus obras; solo se tuvo acceso a ellas si se dominaba el idioma francés. Durante la democracia empezó a realizarse homenajes, como el de J. H. Rivas (2000b). De hecho, el libro titulado *La Audición Musical*

Activa (Wuytack y Boal, 1998) está integrado por un Libro para el profesor, un Libro para el alumno, varios musicogramas murales, un casete y un cedé.

3.6. Método Justine Ward

Justine Ward (Figura 29) fue una educadora musical estadounidense (1879-1975), que creó un método de Pedagogía Musical escolar al escuchar en una iglesia católica un coro de niños entonando un canto gregoriano. Buscó un método que permitiera que todos los niños cantasen bien tanto el canto gregoriano, como la música clásica y la moderna (Escudero, 1996a, 1996b).

Según las investigaciones realizadas por Albet (1961), Del Río (1966) y Escudero (1996a, 1996b), este método se basa en la formación vocal; considerándose a la voz humana como el instrumento más importante; para ello se ha de conseguir una afinación exacta y sonora con una voz dulce y suave.

Para Ward existen tres elementos fundamentales en la música cantada: el control de la voz, la entonación afinada y el ritmo exacto.



Figura 29. Justine Ward

En España fue introducido este método por el famoso Padre Claretiano Tomás de Manzárraga Olavarrieta (nacido en Yurre, Álava, en 1908 y fallecido en Pamplona en 1988). Ocupando la dirección de la Escuela Superior de Música Sacra de Madrid fusionó en esta

institución los estudios de Canto Gregoriano con el método Ward. Fueron famosas, durante la etapa franquista, las obras de Tomás de Manzárraga publicadas en 1955, 1957, 1965 y 1968.

Este método da vital importancia al trabajo auditivo, al control de la voz y a la afinación perfecta, clasificando las voces, pero sin hacer selección. Según el grado de perfeccionamiento, Ward clasifica las voces en tres tipos:

1. Las voces óptimas: los niños que poseen voces apropiadas y un buen sentido del ritmo.
2. Las voces regulares: los niños que tienen una buena voz y manifiesten un mal sentido del ritmo o viceversa.
3. Las voces deficitarias: los niños que poseen una mala voz y un mal sentido del ritmo.

Los objetivos de este método se pueden resumir en:

- Dar una sólida formación musical a todos los niños de la Escuela Primaria.
- Tratar la voz con esmero, intentando colocarla en una afinación justa y un sonido ágil y claro.
- Iniciar a los niños en el conocimiento de la música en general y del canto en particular, para que puedan leer, comprender e interpretar canciones monódicas y polifónicas.
- Alcanzar la expresión emocional por medio de la música.

La utilización de este método se puede emplear con niños a partir de seis años de edad. Este método se divide en tres cursos. En el primero se establecen los principios básicos de este método, a través de juegos y estimulando la vista, el oído y desarrollando la atención de la memoria e incentivando la imaginación. Y en los dos últimos se desarrollan y se asientan los conocimientos adquiridos en el primer curso.

Entre la extensa enumeración de ejercicios publicados por Justine Ward, a continuación hago una escueta selección de actividades musicales:

- Los ejercicios vocales que se realizarán con la sílaba “nu”. Se utilizará la vocal “u” por ser la que mejor emite sonidos puros. La vocal “e” se intentará evitar, pues suena de forma distinta, según sea abierta o cerrada.
- Los ejercicios rítmicos marcarán el ritmo de los movimientos corporales para facilitar así el aprendizaje del movimiento binario y ternario.
- Los ejercicios de intervalos llevados a cabo con los brazos para ir indicando la altura de los sonidos y, de esta manera, aprender la altura y el nombre de las notas. Después de haber realizado con los alumnos los distintos tipos de ejercicios se pasa a mostrarles los signos gráficos de los sonidos, sus valores y su colocación en el pentagrama.

3.7. Método Shinichi Suzuki

Shinichi Suzuki (Figura 30) nació el 18 de octubre de 1898 en Nagoya (Japón) y falleció el 26 de enero de 1998 en Matsumoto (Japón).



Figura 30. Shinichi Suzuki

Fue violinista, profesor y un excelente pedagogo japonés; creó el método que lleva su nombre. Según Pérez (1985) y Sadie y Latham (2000), su padre, Masakichi Suzuki (1859-1944), construía artesanalmente violines y el *shamisem* (laúd de tres cuerdas que tiene su origen en un instrumento chino llamado *San-hsien*, que fue introducido por el Suroeste de Japón, concretamente, por las islas del sur Ryukyu). Más tarde se mecanizó la producción y creó la firma comercial de violines más importante de Japón.

Fernández (1998) nos comenta que Suzuki comenzó el estudio del violín escuchando en su fonógrafo grabaciones de Misha Elman, intentando con ello reproducir aquellas obras. Viajó a Berlín y allí recibió clases del maestro Klinger. Gracias a este profesor, conoció a grandes personajes, como Albert Einstein. Cuando Suzuki regresó a Japón formó, junto con sus tres hermanos, un Cuarteto y comenzó a impartir clases en el Conservatorio de Tokio. Su método surgió cuando un amigo le propuso que enseñase a su hijo de cuatro años a tocar el violín. La idea fundamental del método es imitar el método de la lengua materna; propone devolver a los padres la responsabilidad de formar a sus hijos.

Suzuki defiende la idea de que el talento no se hereda, sino que se va adquiriendo en los primeros años del desarrollo del niño; por este motivo, el talento dependerá de factores culturales y no biológicos. El método de Suzuki se basa fundamentalmente en el triángulo formado por el profesor, padres y alumnos.

Según la investigadora Escudero (1996a, 1996b), el lema de Suzuki era *aprender escuchando*. Este método es individual pero, una vez a la semana, se puede administrar colectivamente, con la particularidad de que los alumnos más adelantados ayudan a los principiantes o más atrasados.

El éxito de este método se debió a la colaboración de los padres con los maestros, ya que los padres aprenden al mismo tiempo que sus hijos. Este método se lleva a cabo a través

del estudio del instrumento por imitación, en forma de juego con el arco del violín y trabajando sencillos motivos rítmicos sobre las cuerdas.

Sadie y Latham (2000) sostienen que este método está basado para facilitar el proceso de aprendizaje musical en los más pequeños. Suzuki defiende la idea de que todo niño puede desarrollar sus capacidades si se les estimula convenientemente. Puso en práctica su método por primera vez en 1948 ante 40 niños; pero no será hasta 1950 cuando se implantó en un centro musical su método para la enseñanza del violín. En este centro trabajó con niños de 3 y 4 años, y se les enseñó un repertorio adecuado y ordenado, según su dificultad de ejecución. Este método se caracteriza por la alta participación de los padres en las clases y porque puso mucho interés en la técnica y en la musicalidad.

El método fue empleado en un principio con el violín, pero más tarde se extendió a otros instrumentos de cuerda e incluso a instrumentos de viento. Este método ha tenido una gran repercusión tanto en Japón, en EE. UU. y en Europa. Sus obras tuvieron una escasa repercusión durante los años finales del franquismo porque sus obras originales se publicaron en 1970-2000, 1975-1999, 1983 y 1996.

Creemos que este método llegó a conocerse en España en la última etapa del franquismo, aproximadamente en 1968 por medio de algunos profesores de Conservatorio. Fue un método que entusiasmó tanto a Pablo Casals, que tras escuchar algunas melodías instrumentalizadas por estudiantes de corta edad, dijo su famosa frase: “Quizás sea ésta la música que salvará el mundo” (Método Suzuki, 2012).

3.8. Método María Montessori

María Montessori (Figura 31), nació en Chiaravalle (Italia) el 31 de agosto de 1870 y falleció en Holanda (Noord-Wijkann-Zee) el 6 de mayo de 1956. Estudió medicina en Roma y a los veinticinco años de edad se doctoró. Trabajó como ayudante en la clínica de la Universidad de Roma, en la sección de Neurología con niños con enfermedades mentales. No

fue la primera mujer en lograr terminar la carrera de medicina, aunque le hubiese encantado haberlo conseguido (Gómez, 1994; Sanchidrián, 2003).

Al observar los resultados positivos logrados con esos niños tanto a nivel fisiológico como psicológico, realizó estudios pedagógicos y psicológicos en la Facultad de Filosofía de Roma.



Figura 31. María Montessori

Sus estudios siempre se han relacionado con los niños deficientes. Viajó a Inglaterra y a Francia, y en el país galo conoció a Jean Marc Gaspard Itard (1990) y quedó sorprendida por la investigación que hizo con Víctor, un niño salvaje, que después de su nacimiento había sido abandonado en el bosque francés L'Aveyron, posiblemente porque fue producto de una relación extramatrimonial. El objetivo de la investigación de Itard fue crear un proceso educativo aplicado al pequeño salvaje que supervivió privado de todo contacto con la civilización, durante los primeros años de su infancia.

Cuando volvió a Italia se encargó de formar a los profesores para la educación de niños con deficiencias. El ingeniero Eduardo Tálamo le ofreció a Montessori la dirección de un Jardín de Infancia al que asistían niños que eran cuidados cuando sus padres acudían a sus trabajos. Los niños tenían edades comprendidas entre tres a seis años; es lo que conocemos hoy como Educación Infantil. Denominó estas escuelas con el sobrenombre de *Case dei Bambini*, cuyo objetivo prioritario era conseguir en estas escuelas un ambiente maternal.

A partir de ese momento se crearon más *Case dei Bambini* en Roma y en Milán. Tal es la influencia de la escuela Montessori que traspasó las fronteras, llegando incluso a España (Barcelona). En nuestro país este método tuvo su difusión a través de revistas prestigiosas, como la *Revista Feminal*, que en 1911 publicó las reseñas de la teoría de Montessori.

Las obras de Montessori fueron traducidas al idioma español por Juan Palau Vera. Palau fue pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios para ir a Roma y conocer las *Case dei Bambini* y a su vuelta a Barcelona puso en práctica lo que había aprendido en Roma en una clase de párvulos instalada en la *Casa de Caridad*. Después de un periodo de adaptación, consiguió resultados asombrosos.

Siguiendo la línea de la investigadora Sanchidrián (2003), en 1933 había ya en Barcelona trece escuelas Montessori y veintiuna entre Cataluña, Castellón y Valencia. Montessori se instaló en España en 1934, pero cuando estalló la Guerra Civil tuvo que abandonar el país con la ayuda del gobierno británico en uno de sus buques de guerra. Montessori, durante la época franquista, fue citada en los *Manuales* de Aurora Medina o Adolfo Maíllo sobre la educación de párvulos. Montessori impartió cursos explicando y dando conocer su doctrina en Londres, París, Barcelona, Roma, India, etc.

Según las indicaciones de Montessori (2003) la música debía ser tratada con especial cuidado. Nos dejó claro que la profesora que da la espalda a los niños cuando está tocando el piano no sería nunca una educadora musical, pues la maestra tenía que mostrar a los niños sus gestos, sus movimientos, etc. Para la elección de canciones la profesora cantaba varias de ellas y si los niños seguían el ritmo o las «tatareaban» es porque la canción o canciones eran de su agrado. Los instrumentos de cuerdas son los más adecuados para los niños, ya que su timbre dulce los relajan; en cambio, los instrumentos de viento los excitan y los predisponen a que realicen movimientos, como la danza.

El método musical de Montessori (1920?, 1994, 2003), se caracteriza por el uso de campanitas del mismo tamaño y forma, diferenciándose unas de otras por el sonido que emiten. Cada campana tiene un sonido, y la tesitura de las campanitas es de una octava, comprendiendo tonos y semitonos. Las campanitas están dispuestas sobre una tabla de madera con un ancho suficiente para que puedan entrar dos campanitas, una delante y otra detrás, y son percutidas con un pequeño mazo. La tabla de madera tiene rectángulos negros y blancos. Las campanas afinadas en tonos se colocan en los espacios blancos y las que están afinadas en semitonos, en el espacio negro. Este método ayuda al niño a estimular su desarrollo auditivo.

Para comenzar el método de campanitas se le presenta al niño como si fuera un juego. Se le muestra una base de campanitas que están fijadas en el soporte de madera, la profesora o el mismo niño toca una de las campanitas fijadas. El niño, que ha memorizado ese sonido, tiene que buscar la campanita que suena igual y situarla detrás de la campanita que había sido golpeada en la tabla de madera. Como ayuda, Montessori creó unos discos con forma de la cabeza de las notas musicales que se ponían debajo de cada campanita con el nombre correspondiente de las notas; de esta manera el niño iba asociando el nombre de la nota con su sonido correspondiente. Otra de las características del método Montessori consistía en que los niños reproducían con exactitud, a través de la voz, los sonidos exactos de las campanitas, logrando con ello una excelente afinación.

Montessori (1920?, 1994) nos comenta en sus escritos que en las *Case dei Bambinis*, donde se ponía en práctica su método, se presentaba a los niños el pentagrama a través de una tablita verde. Las líneas del pentagrama tenían surcos para poder introducir los discos con el nombre de las notas. En un lado de la cara del disco aparecía un número y en la otra cara, el nombre de la nota (1=Do, 2=Re, 3=Mí, y así sucesivamente). Siguiendo con esta misma autora (1920?, 1994), para enseñarles a los niños la lectura de las notas en el pentagrama tomaron como referencia el doble pentagrama, que era utilizado en el Conservatorio de Música de

Milán. La línea interrumpida sería la línea de la nota Do, siendo la nota de referencia para todas las demás notas. De esta manera van jugando con las notas en los pentagramas en sentido ascendente y descendente pasando de clave de Sol a la clave de Fa y viceversa, sin que ellos sean conscientes. Cuando tengan esta actividad superada se colocan a ambos pentagramas sus respectivas claves, es decir, al pentagrama de arriba la clave de Sol y al pentagrama de abajo, la clave de Fa.

Para la introducción del pentagrama se utilizaba como recurso un pequeño teclado (mudo) adaptado a las manos pequeñas de los niños. Aparte de ejercitar los dedos en el teclado, al tocar una tecla, el martillo se levantaba y se hacía visible, para el niño, el nombre de la nota. Existía una posibilidad de convertir el piano mudo en sonoro; esto se conseguía al adaptarle una serie de tubos al teclado y cuando las teclas eran accionadas, emitían el sonido correspondiente.

El ritmo es un aspecto importante en el método Montessori (1920?, 1994), tanto es así que el propio método propone multitud de actividades rítmicas. Una de ellas consistía en dibujar una larga línea en el suelo para que los niños caminaran sobre ella al ritmo de la música (como si fueran equilibristas).

Otra práctica, parecida a la anterior, consistía en que los alumnos, pisando siempre la línea pintada en el suelo, marcaban el ritmo musical procedente de un piano; la persona que musicalizaba el piano no interpretaba más fuerte la parte «fuerte» del compás, al contrario, tenía que tocar la melodía con naturalidad para que los niños expresaran libremente el ritmo de la música escuchada. Según esto, al niño no había que imponerle nada, la maestra tocaba varias melodías con diferentes ritmos y los niños, instintivamente, acoplaban sus movimientos a la melodía interpretada por la profesora.

El aprendizaje del canto se iniciaba a través de la escala, que era tocada como refuerzo por las campanitas. Nos comenta Montessori (1920?), que de los cantos propuestos para los niños, el que tuvo mayor éxito fue el canto gregoriano silábico.

Emilia Puig (1951) es una defensora incondicional de la metodología de María Montessori, aplicada a la música, porque presenta actividades relativas al equilibrio, al pulso, a la simetría y a la asimetría, etc. Este método, que pudo comprobar personalmente cuando hizo un viaje a Perugia (Italia), es de gran ayuda no solo para los niños sin necesidades educativas especiales, sino también para aquellos que presentan alguna deficiencia motora. Tal fue su entusiasmo por este método, que gran parte de su artículo, publicado en la revista *Bordón*, giró en torno a este método para darlo a conocer con mayor profundidad a los maestros españoles que ejercieron durante la época franquista.

Puig (1951) afirma con rotundidad que el ritmo o ritmos propios de los niños serán aquellos que estén de acuerdo con su vida vital y emocional. En este sentido la metodología docente debe ir encaminada a respetar y a desarrollar todas las emociones infantiles que se expresan exteriormente mediante un gran bagaje de actividades psicomotóricas. Otro aspecto interesante en la metodología docente es el incremento lento de la dificultad musical para que los niños no se aburran y no lleguen a odiar esta disciplina escolar. Por este motivo, María Montessori expone una serie de actividades, según edades, que Emilia Puig (1951) observó durante su estancia:

(a) En la Primera Infancia, hasta la edad de tres años, propone actividades muy atractivas, en las que entran en juego siete campanitas de metal, de distintos tamaños, sujetadas por un pie de madera, cuyos sonidos equivalen a las siete notas de la escala musical.

La metodología que propone la pedagoga es la siguiente:

- El niño golpea con entusiasmo las campanas produciendo sonidos y de este modo se familiariza con el sonido de las notas en estado puro.

- El profesor de música percute una campanita y los niños reproducen el sonido exacto emitiendo la vocal «o». Cuando hayan interiorizado los distintos sonidos de las campanitas se realizará la siguiente actividad.
- Cada niño tiene delante de sí un juego completo con las siete campanitas. El docente tocaba una de ellas y el niño tenía que reproducir ese mismo sonido buscando la campanita correspondiente.

(b) En la Segunda Infancia, de cuatro años en adelante, la misión del docente es escuchar y ayudar al niño. Y las actividades con las campanitas se complican cada vez más. Con estas edades se les presentan a los niños *actividades de tres tiempos*. En primer lugar, el profesor toma dos campanitas (Do–Sol); luego hace sonar la campanita Do y la repite cantando varias veces; más tarde, hace lo mismo con la campanita Sol y por último toca la campanita Do y le pregunta al niño qué nota es. En segundo lugar, el profesor mezcla las campanitas Do y Sol, y le pide al niño que identifique la campanita Sol y así sucesivamente hasta que domine todas las notas musicales. Y en tercer lugar, cuando el niño reconozca auditivamente los nombres de las notas se le entregarán unos discos, en los que aparecen escritos los nombres de las notas, para que los coloquen debajo de cada campanita.

Más adelante los alumnos tendrán que reproducir una sencilla y corta melodía (aproximadamente con cuatro a cinco notas) tocando las campanitas y se les enseñará a reproducir las notas en el pentagrama. Una vez que hayan llegado a este punto aprenderán con relativa facilidad los valores de las notas, los compases, las alteraciones, etc.

La autora de este artículo, Emilia Puig, no está de acuerdo con las edades que propone María Montessori y es partidaria de que estas actividades son más efectivas con niños de mayor edad, concretamente de siete años.

Emilia Puig (1951) a su vuelta de Perugia (Italia), al visitar una Escuela de Preescolares que funcionaba con la metodología de María Montessori, defiende la idea de que

las primeras canciones que debe escuchar un bebé proceden de los cánticos de la madre cuando lo acuna; por lo tanto, son canciones que llevan un ritmo parecido al vaivén. Esto se comprueba fácilmente cuando los bebés de diez meses se mueven al compás de la música balanceando sus cuerpos con melodías típicas, como el *Aserrín Aserrán*. Aproximadamente con dos años de edad, el niño queda hipnotizado con la repetición de sonidos monótonos y con una arquitectura musical simple y sencilla; por esto la curiosidad musical se debe incentivar no solo en el hogar, sino también en el centro escolar.

Con cuatro años de edad, al tener un mayor desarrollo intelectual, se les narran cuentos como preámbulo para enseñarles posteriormente la canción. Con esta edad, la articulista propone al lector tres tipos de actividades para realizar en la escuela (Puig, 1951):

- Ejercicios de movimientos libres al compás de la música.
- Ejercicios de educación de movimientos.
- Juegos en forma de canciones.

Las canciones que propone Emilia Puig (1951) son canciones donde los niños son protagonistas; por eso, deben presentárseles de forma divertida como si fuera un juego y nunca como si fuera una actividad escolar obligatoria. Según Emilia, el ritmo musical más apropiado para el niño será el que esté de acuerdo con su vida vital y emocional. Durante su estancia en Perugia (Italia) observó que María Montessori realizaba actividades relacionadas con el canto y la rítmica. Estos ejercicios se clasificaban en:

- Ejercicios de movimientos libres al compás de la música; estos consistían en movimientos libres, que ayudaban a expresar las emociones infantiles. Los de tres años de edad manifestaron poca coordinación psicomotórica pero con la ayuda del profesor iban mejorando.
- Ejercicios de educación de movimientos; estos precisarán de una melodía sencilla que será de *tempo adagio*, ya que los niños, con esta melodía de base,

tendrán que llevar el compás de la canción caminando con los pies juntos y de puntillas. Cuando hayan superado esta actividad, se pasa a la siguiente que consistirá en presentar una melodía de movimiento *andante*, en donde los niños tocarán las palmas al compás. Para detectar qué niños presentan dificultades psicomotóricas gruesas se acelerará *el tempo* de la canción.

3.9. Método Maurice Martenot

Maurice Martenot (1898-1980) fue un ingeniero francés, pianista, violinista y chelista. Fue director de la *Escuela de Música* de París donde llevó a cabo un interesante programa de reforma educativa musical. Parte de la concepción de que hay que trabajar con el niño el sentido instintivo del ritmo en estado puro, descartando inicialmente la noción de medida y melodía. Según la bibliografía manejada, en 1970 Martenot publicó en París la sexta edición de *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application: méthode Martenot: libre du maître*; esta obra fue traducida en España con retraso, en 1993 (Martenot, 1993). También existió una obra publicada en Buenos Aires (1957) relativa al solfeo y a la formación musical.

Le Gauledoc (1997) nos indica que la familia se asentó en París a principios del siglo XX y económicamente no estaba pasando por una buena época. De esta manera, la hermana mayor de Maurice, Madelaine, tuvo que ponerse a trabajar para ayudar a la familia y como consecuencia de esto no pudo concluir sus estudios. Precisamente ella fue la que descubrió las aptitudes musicales de sus hermanos.

Según las indicaciones de Pascual (2007), Mauricio Martenot (Figura 32) fue muy conocido por su gran labor pedagógica y, sobre todo, por crear un instrumento musical electrónico llamado *Ondas de Martenot*. Este instrumento hizo su presentación pública en 1928 cuando Martenot publicó *Poema sinfónico para solo de Ondas musicales y Orquesta*. Las Ondas de Martenot consisten en un teclado que abarca cinco octavas y varios registros,

cuyos sonidos proceden de tubos electrónicos. El instrumento está formado por un teclado, un altavoz y un generador de baja frecuencia.



Figura 32. Maurice Martenot

Las Ondas Martenot es un instrumento monofónico, es decir, no produce notas simultáneas cuando se presiona una tecla, solo se produce un único sonido. Los que tocan este instrumento son llamados *ondistas*. Hay pocos intérpretes de la Onda: a) porque es un instrumento que no se desarrolló industrialmente; b) porque su inventor no quiso que fuera construido por *luthiers* (artesanos), pues él mismo los construía, uno a uno y en pequeñas cantidades; c) porque hay muy pocos Conservatorios en Francia (único país en donde se aprende a tocar); d) porque actualmente se ha reemplazado por el sintetizador.

El sonido de las ondas Martenot es similar al que producen las frecuencias de un aparato de radio cuando se trata de sintonizar. En 1953 diseñó otro instrumento destinado a la educación musical escolar llamado *Clavi-harpe*, de características similares al clavicordio, cuya tesitura es muy parecida a la voz infantil. Martenot no considera la enseñanza musical como un fin en sí mismo, ni la adquisición de conocimientos musicales como una prioridad, sino que pensó que la Educación Musical es parte esencial de la formación global de la persona. Pretendió que la Educación Musical proporcionase a la persona los medios para integrar la música en su vida y originar en el sujeto un amor profundo por la música. Su

metodología busca, durante el aprendizaje, los esfuerzos intensos, pero de corta duración (Pascual, 2007).

Los objetivos del método Martenot son (Pascual, 2007; Escudero, 1996a, 1996b):

- Desarrollar el amor hacia la música.
- Poner el desarrollo musical al servicio de la educación.
- Ofrecer medios para canalizar la energía.
- Transmitir los conocimientos teóricos en forma viva, a través de juegos musicales.

Según Pascual (2007) los principios básicos de Martenot se basan en:

- La música es un poderoso factor de equilibrio y de armonía. Permite al sujeto liberar energías y contrarrestar sentimientos negativos.
- El ambiente en el que se desarrolla la Educación Musical tiene una tremenda importancia en el éxito de esa educación. Martenot aconsejaba que el profesor estableciera un buen ambiente en la clase. El maestro deberá crear en el aula un ambiente de confianza y amor por la música utilizando una disciplina flexible; también favorecerá la dosificación del esfuerzo y desechará los procedimientos educativos, que se basan solo en el análisis y en los conocimientos teóricos, para que los alumnos se concentren exclusivamente en el desarrollo de las capacidades musicales.
- La importancia del *factor tempo*. La participación de los alumnos en las actividades mejora cuando se realizan en *tempo*, cercano al número 100 del metrónomo. Este es el caso de los niños, para los adultos es mejor un *tempo* alrededor de 75. Descubrió que un *tempo* por encima de 100 produce agitación y por debajo de 75 produce falta de atención y baja actividad. Hay que destacar que estas afirmaciones son generales, pues cada individuo tiene su *tempo* personal.
- La relajación, la respiración tranquila y el equilibrio gestual son componentes imprescindibles para el aprendizaje musical. Este método subraya lo importante que

son los ejercicios destinados a lograr el dominio de los movimientos y la ejecución de ellos de una forma habitual y armoniosa, con la justa proporción de esfuerzos, suprimiendo tensiones inútiles.

- La importancia de la alternancia entre actividad y relajación. Según este método, en las primeras partes de las sesiones se realizarán juegos de ritmo y de creatividad; y en las segundas partes se llevarán a cabo ejercicios de atención auditiva, entonación y afianzamiento de los conceptos y sensaciones.
- La progresión musical hace a que se debe empezar por lo más sencillo y a partir de ahí llegar a lo más complejo.

La iniciación musical pretende despertar la musicalidad en la persona. Se parte de lo vivido y se trabaja de manera separada el ritmo, la melodía y la armonía mediante juegos y propuestas lúdicas. Una vez superada esta etapa se pasa al estudio del solfeo, de manera que la lectura y la escritura musical supongan la memoria de una vivencia musical y un medio para integrar los conocimientos necesarios para expresarse, improvisar, interpretar y componer.

Siguiendo las indicaciones de la investigadora Pascual (2007), la Educación Musical, según este método, se basa en el trabajo del sentido rítmico, la relajación, la atención auditiva, la entonación, el equilibrio tonal, la iniciación al solfeo, a la armonía y al transporte. Pascual propone los siguientes ejercicios rítmicos: realización de ecos de fórmulas rítmicas interrumpidas, es decir, cuando los alumnos repitan lo que el maestro ha realizado, este está haciendo otro esquema rítmico; repetir una fórmula rítmica cambiando la intensidad, tiempo, etc.; cambiar la entonación la fórmula rítmica, como alegre, triste, terrorífica, etc.; memorización de fórmulas rítmicas, que se relacionen con frases del lenguaje, etc.

Martenot considera de gran importancia la relajación, ya que proporciona a los alumnos paz y energía interior. La relajación que propugna Martenot es una relajación segmentaria, es decir, una relajación de las distintas partes del cuerpo, por separado. Martenot

dio tanta importancia a la relajación, que describió de una manera muy meticulosa cuáles deberían ser los ejercicios y las posiciones adecuadas para hacer estos ejercicios de relajación.

Las posiciones para realizar los ejercicios de relajación son:

- Posición sentada: cabeza inclinada hacia delante, las piernas estiradas hacia delante un poco oblicuas, solo los talones tocan el suelo.
- Posición de pie: la pierna derecha adelantada con un pequeño paso. El peso del cuerpo cae sobre la pierna y el pie derecho.
- Posición acostada: el cuerpo descansa de la forma que el alumno considera que es mejor para estar relajado, todo el cuerpo tiene que estar apoyado sobre el suelo.

Los ejercicios de relajación persiguen el reposo físico y mental, la flexibilidad de todas las articulaciones y el dominio sobre los grupos musculares que las gobiernan. En los alumnos más pequeños la relajación puede hacerse mediante cuentos.

Según Martenot, la base de la audición está en crear la atención auditiva desde el silencio. Antes de empezar a oír música, el alumno ha de desarrollar una capacidad de escucha atenta. Precisamente por la importancia que da Martenot a la atención auditiva desde el silencio, las actividades de audición van precedidas, en muchos casos, de ejercicios de relajación, que favorecen la receptividad y la atención auditiva.

Además de los ejercicios de relajación diseñados para favorecer la audición, Martenot recomienda:

- a) escuchar el silencio del aula y, a continuación, el sonido del instrumento,
- b) reflexionar sobre lo oído en un momento dado y en otro diferente,
- c) concienciar a los alumnos que tanto el ambiente del aula como nuestra persona han de estar sosegados, es decir, tranquilos.

Las orientaciones, que propone Martenot, para conseguir el desarrollo de la atención auditiva son:

- Trabajar con melodías y timbres ya conocidos por los alumnos.
- Escuchar y coleccionar ruidos, como gotas de lluvia, el tic-tac del reloj, etc.
- En los ejercicios de discriminación auditiva los sonidos tienen que estar perfectamente afinados para no provocar confusiones ni malos hábitos.
- Entonar los sonidos muy piano, sin forzar la voz y no de forma brusca.
- Destacar y felicitar los aciertos de los alumnos más que los errores.

Después de exponer algunas orientaciones, a continuación señalamos algunas actividades que influyen en el desarrollo auditivo de los niños:

- Iniciar el movimiento cuando suene el sonido que nos han asignado.
- Indicar con el brazo, arriba o abajo, según sea agudo o grave.
- Mantener la entonación de un sonido determinado mientras que el maestro les hace escuchar una sucesión de sonidos, que se aproxima hasta un semitono del sonido mantenido.
- Cantar mentalmente una canción aprendida y, a la orden del profesor, todos tienen que entonarla en voz alta por donde vaya en ese momento.

La voz también ocupa un lugar preferente en este método, porque es una cualidad que permite expresar a los alumnos sus estados de ánimo. Es primordial e imprescindible que el profesor entone correctamente ya que los alumnos aprenden por imitación. El canto por imitación es un aspecto fundamental tanto para el desarrollo de la voz como para el desarrollo del oído. Los alumnos han de ser capaces de reproducir fácilmente por imitación todo tipo de fórmulas rítmicas y melódicas. Una vez que hayan conseguido esto se abordará la lectura y la escritura de estas fórmulas rítmicas, es decir, primero se les enseñará a entonar y luego a escribir y a leer la música.

Para la correcta realización de los ejercicios de entonación Martenot propone una serie de consejos:

- Entonar suavemente, sin forzar la voz y sin emitir sonidos de forma brusca.
- Realizar los ejercicios de entonación siempre dentro de la tesitura media de los alumnos.
- Que los ejercicios de entonación estén basados en ejercicios de audición. Para Martenot la correcta entonación está basada en la correcta audición.

La preparación para el solfeo entonado, según este método, debe partir del juego de las palabras melódicas. En este juego se parte de la impresión global del movimiento sonoro y se pretende ayudar al alumno a escuchar mejor el sonido y a encontrar la entonación correcta. Para realizar correctamente estos juegos, el profesor y el alumno han de ayudarse del diapasón. El juego de la palabra melódica presenta tres modalidades: trazos, neumas y notas en el pentagrama:

- En la primera modalidad, los trazos horizontales de un dibujo representan un sonido que se mantiene a la misma altura.
- En la segunda modalidad, es decir en los neumas, las alturas se representan con círculos y la distancia entre ellas con líneas. Los sonidos se entonan con la sílaba “lu”.
- La tercera y última modalidad es el pentagrama. Las palabras melódicas representadas sobre el pentagrama comienzan con un intervalo de 2ª Mayor seguida por uno de 3ª Mayor, comenzando por el sonido Fa del primer espacio del pentagrama. En esta tercera modalidad, los sonidos son entonados con el nombre de las notas.

El objetivo final de este método es familiarizar al alumno con la escala diatónica (7 sonidos) para habituar al alumno a las estructuras tonales. En definitiva, todo esto supone que hay que educar al alumno para que conozca cuáles son las leyes que rigen la tonalidad. Una

vez que el alumno esté adaptado con la escala diatónica, el sentido tonal se desarrolla sobre todo mediante ejercicios de improvisación.

Martenot considera que las dificultades rítmicas y de entonación pueden solucionarse trabajando a fondo el sentido rítmico y tonal. En el caso de la iniciación al solfeo, el docente debe procurar que esta iniciación sirva sobre todo para potenciar y afianzar los sentidos rítmico y tonal.

Al principio, el docente debe despreocuparse de los nombres de las notas y también de la notación musical de las figuras. Es imprescindible partir de dos premisas:

1. Ninguna fórmula rítmica o melódica debe ser presentada por escrito antes de que el alumno la haya experimentado, es decir, antes de que el alumno la haya oído y sea capaz de retenerla y reproducirla.
2. Los elementos rítmicos han de presentarse en células, nunca por separado.

En este método la armonía se entiende como un conjunto de sonidos que suenan simultáneamente. El estudio de la armonía se realiza a partir del conocimiento de la escala menor y del acorde menor.

La metodología de Martenot no ha tenido a nivel internacional el mismo éxito que han tenido otras metodologías musicales, como las explicadas anteriormente, pero donde ha tenido bastante éxito ha sido en Francia. Quizás lo más valorado de este método sea la importancia que se le da a la relajación. La relajación propuesta por este método no solo ha servido de inspiración a la educación musical, sino también a la educación obligatoria y a la educación física. En el plano escolar, la relajación propuesta por este método ayuda a disminuir la tensión, tanto física como psicológica, permitiendo a los alumnos estar más atentos y concentrados y conocer mejor su cuerpo, controlarlo y manejarlo (Pascual, 2007). Este método desaconseja instrumentos que no estén bien afinados y recomienda que se utilice el diapasón como referencia, al mismo tiempo que proporciona gran cantidad de material propio, de

ejercicios, de juegos sonoros que fueron publicados por el autor en cuatro volúmenes a finales de los años 50. Este material ayuda en su conjunto a que los alumnos se expresen espontáneamente, y desarrollen su personalidad, su autoconocimiento, su concentración y su atención.

3.10. Otros métodos desarrollados por autores españoles

En este apartado expondremos las dos metodologías musicales creadas por dos pedagogos españoles, que fueron publicadas en 1953, en el número monográfico de *Bordón*.

3.10.1. Método Manuel Burguñó

Manuel Burguñó (1953) divide la edad escolar (en la educación musical) en dos grandes periodos: período de preparación y período de realización. Las clases de música en las escuelas han de ser colectivas y están basadas en la educación fono-rítmico-auditivas y en la educación audio-receptivas. Aconseja que todo método debe estudiarse meticulosamente antes de ser llevado a cabo, teniendo en cuenta siempre la realidad escolar. Partiendo de estas premisas, este investigador musical creó un método pensado principalmente para los alumnos que estaban estudiando en las Escuelas de Magisterio. Este método se conoce con el nombre de *Método eurítmico-vocal y tonal*. Defiende la tesis de que en los Conservatorios nacionales de música deben implantarse algunas asignaturas musicales con las que se podrían desarrollar los aspectos pedagógicos y didácticos. Da cierta prioridad al canto para la educación del ritmo, del oído y del buen gusto, sin dejar de lado las audiciones musicales.

Afirma que con un buen método se aprende a amar la música y a comprenderla. Con esto, Burguñó no quiere incitar a las autoridades a que impongan un método concreto en las escuelas, porque sería atentar contra la enseñanza del profesor, ya que la figura del docente es mucho más importante en la escuela que cualquier método. Muy significativas son las siguientes palabras de Manuel Burguñó (1953, p. 495): “Un buen educador puede sacar

buenos alumnos con el método que sea, mientras que un institutor mediocre convierte en malo el mejor método”.

El mejor método será aquel que proporcione a los maestros de la enseñanza musical los elementos más sencillos para alcanzar la meta máxima en el objetivo artístico social. Esto fue lo que le llevó a Manuel Burguñó a crear su método. Esta nueva metodología musical se basa en los tres elementos más esenciales de la música: el ritmo, la voz y la tonalidad. Y los objetivos que pretende alcanzar con la infancia y juventud son: a) despertarles la curiosidad que estimule su sensibilidad artística; b) familiarizarles con los elementos de la técnica musical.

En el método se va a utilizar *la fononimia* (gestos que se realizan con la mano para representar la altura de los sonidos) y *la dactilorrítmia* (representación de ritmos elementales a través de los dedos de la mano). Con la *fononimia* se puede dictar los sonidos que van comprendidos desde un Si-2 a un Mi-4 y con la *dactilorrítmia* se representan las unidades de tiempo de compás de dos, tres y cuatro tiempos. El método se compone de dos partes.

1. Primera parte

La primera parte está destinada a familiarizar al alumnado con los valores y sonidos de las notas musicales, incluyendo lecciones elementales de solfeo. La voz, el ritmo y el oído se van cultivando y educando, en esta primera parte, para desarrollar una base sólida que se mejorará y se perfeccionará en la segunda parte. Fundamentalmente, se ha de estudiar en esta parte el proceso rítmico, el proceso vocal y el proceso tonal.

(A) Para afrontar *el proceso rítmico* se empleará la marcha, la rítmica percutida y la rítmica vocal.

- *La marcha métrica* se usará en la pizarra de la siguiente manera: los valores de un tiempo se representarán con puntos grandes, los de medio tiempo con pequeñas rayas horizontales y los de un cuarto de tiempo con pequeños puntos; los silencios

se simbolizarán con ceros de distintos tamaños, dependiendo de la duración de los mismos. Este investigador español admite que el origen de su método lo tomó de la metodología de Émile Jaques-Dalcroze. Para realizar esta actividad resulta imprescindible el uso del piano para poder marcar el *tempo*; en el caso de que no existiera en las escuelas, el profesor desarrollaría esta actividad ayudándose con palmadas. Borguñó recomienda que nunca se llevarán a cabo estas actividades simultáneamente con más de dos grupos.

- *La rítmica percutida* es un esquema rítmico que el niño deberá reproducir con sus manos. La rítmica percutida cuenta con un gran número de fórmulas téticas y anacrúsicas. Estas formas rítmicas se enseñarán mediante juegos; de modo, que los niños se divierten al mismo tiempo que van perfeccionando la ejecución musical. Se practica todo tipo de compases, cuyo ritmo y valores de las notas musicales no sean inferiores a un cuarto de tiempo. Los alumnos tocarán con palmadas los esquemas rítmicos propuestos por el profesor y comenzarán a realizarlos a una orden dada. La rítmica percutida estimula la atención de los alumnos y les ayuda a familiarizarse con los ritmos. Se recomienda que esta actividad se haga con dos o con más grupos a la vez.
- *La rítmica vocal* se inicia cuando los alumnos han superado el paso de la voz del registro inferior al superior y cantan cómodamente en el ámbito de la octava de Do 3 a Do 4. La representación es numérica; el 1 representa el sonido de un tiempo, el 2 representa el sonido de dos tiempos y así sucesivamente, con el 3 y el 4. Los sonidos de medio tiempo se representarán con una raya horizontal, los de un cuarto de tiempo, con puntitos y el silencio, con el cero. Con la combinación de estos signos, más las ligaduras pertinentes, podemos conseguir un gran número de fórmulas rítmicas. Cuando el profesor lo estime oportuno irá sustituyendo estos

códigos por las figuras musicales correspondientes. Para brindar una ayuda al profesor con escaso conocimiento musical, se colocarán debajo de estos signos el nombre de las notas, pero los alumnos solo verán los signos propuestos en la pizarra.

(B) *El proceso vocal* es el más delicado y el que más atención requiere por parte del docente, ya que es el que produce más problemas a los escolares. Para paliar estas dificultades, Borguñó ha creado una *Guía rítmico-vocal-respiratoria*, que recoge una serie de procedimientos para que las voces se eduquen y, las más dotadas, se perfeccionen. En esta Guía se consigue la armonía entre la voz, el ritmo y el oído, y se realizarán los siguientes ejercicios:

- *En los ejercicios preliminares de respiración medida*, los alumnos, al mismo tiempo que inspiran aire por la boca, elevarán los brazos y cuando lo tengan totalmente elevados retendrán la respiración; al descender los brazos van expulsando el aire acumulado. Cuando esto se realiza sin ningún tipo de objeción, se ejecutará la respiración pero a través de fórmulas dadas. Por ejemplo, si la fórmula dada es 4 x 8 significa que los alumnos deberán coger aire en 4 tiempos mientras que ascienden los brazos y deberán expulsarlo en 8 tiempos a medida que se efectúa el descenso de los mismos. La última actividad, a realizar en este apartado, será plasmar en la pizarra una representación gráfica de la respiración, que los alumnos tienen que reproducir mientras el profesor lo va indicando con el puntero.
- *Ejercicios de respiración y de emisión de la voz*. En esta fase se sustituye la espiración por la emisión correcta de la vocal. Se suele utilizar la vocal “u”, pues es la que más facilita la emisión de la voz en el registro agudo.

- *Ejercicios de respiración, emisión y articulación.* Los alumnos asociarán la emisión vocal a una línea horizontal sobre la cual se colocarán simétricamente los números que representan la unidad de tiempo. Estos ejercicios están recogidos en 24 lecciones; 12 tienen ritmo binario, y las otras 12, ritmo ternario; además, 12 tienen un comienzo tético y las restantes, un comienzo anacrúsico. Las fórmulas melódicas que se emplean no rebasarán de 9 a 11 sonidos como máximo. Cada lección tiene los siguientes pasos a seguir:
 - Lo primero es la vocalización sobre una o dos fórmulas melódicas que sean parecidas a la lección que se verá *a posteriori*. A continuación se dirá el nombre de las notas de esas fórmulas melódicas que habíamos realizado antes con la vocalización; para ello se hará uso de la *fononimia*. Más tarde se aplicará un texto a esas fórmulas melódicas.
 - Se continuará con la emisión y articulación de los sonidos que aparecen en la lección, dando a cada sílaba el valor métrico que le corresponde.
 - Una vez superado el ejercicio anterior se realizará, con la ayuda del profesor, la lectura musical; más tarde se realizará con el mismo ejercicio un dictado musical a través de la *fononimia*.
 - Se desarrollará una lectura salmodiada y prosódica de las palabras que contiene la canción.
 - La canción será aprendida a través de la audición.
 - Por último, se realizará la lectura cantada de los sonidos de la canción.

Con estos tres ejercicios (ejercicios preliminares de respiración medida, ejercicios de respiración y de emisión de la voz y ejercicios de respiración, emisión y articulación) se consigue en el alumnado lo siguiente:

- Que vocalice con una fórmula melódica distinta en cada lección, para que puedan desarrollar todas las posibilidades sonoras originadas por las cuerdas vocales.
- Que preste una especial atención a la articulación de la palabra cantada.
- Que se habitúe a simultanear la altura del sonido con la duración de los mismos.

(C) *El proceso tonal* (educación del oído). El oído es el órgano más importante de todas las percepciones sonoras porque una vez educado controla la voz y el ritmo. Tenemos que aclarar que sin voz se puede educar el oído, pero sin oído la educación musical de la voz y del ritmo es imposible. Gracias al *Método eurítmico-vocal y tonal* se puede descubrir la habilidad del órgano auditivo y de las cualidades innatas de los alumnos. El procedimiento sería, por ejemplo, la grafía del sonido, la exploración de la altura, los sonidos artificiales y naturales, el silencio, el ruido, la música, etc. Durante los primeros meses, la enseñanza de este método se dedicará al proceso rítmico y vocal, para más adelante comenzar el proceso tonal.

Los ejercicios más recomendables para el proceso tonal son los dictados, el apoyo mental, la memorización, las reconstituciones mentales melódicas y armónicas, las progresiones melódicas y armónicas. Este método contiene 24 lecciones preparatorias para la educación progresiva del oído en el siguiente orden: los sonidos de intervalo de quinta justa (Do-Sol), los del acorde perfecto (Do-Mi-Sol), los del pentacordo (Do-Re-Mi-Fa-Sol), hexacordo (Do 3 a La 3), heptacordo (Do 3 a Si 3), escala musical (Do 3 a Do 4), nueve sonidos (Do 3 a Re 4), diez sonidos (Do 3 a Mi 4). Podemos crear también el ámbito de 11 notas si utilizamos ocasionalmente la nota Si 2. A cada uno de los ámbitos mencionados anteriormente (excepto el del Si 2, porque surge ocasionalmente) le corresponde tres

lecciones, que dan lugar a las 24 lecciones referidas. Estas lecciones están distribuidas de la siguiente manera:

1. Ejercicios de lectura musical realizados con la *fononimia*, con la representación visual de los sonidos en la pizarra y en el pentagrama. También se realizarán dictados mentales para que los alumnos, con los ojos cerrados, indiquen las notas con la *fononimia*.
2. Ejercicios a dos voces ejecutados al dictado con la *fononimia*.
3. Lectura y canto de las notas de la canción, que se realizarán con la *fononimia*, con la representación gráfica visual de los sonidos en la pizarra y en el pentagrama. Se interpretará la melodía con una vocal o con la boca cerrada, después se realizará la interpretación salmodiada de las palabras, se aplicarán las palabras a la melodía y, por último, se harán ejercicios de memorización con la misma melodía.
4. La misma melodía se cantará a dos voces.
5. Lectura de los signos musicales de la canción en el pentagrama, si el profesor lo ve oportuno.
6. Ejercicios complementarios, como el apoyo mental, las progresiones melódicas y armónicas, etc.

Finalmente, las canciones, que contienen este método, serán melodías populares y originales, seleccionadas y ordenadas de menor a mayor dificultad.

2. Segunda parte

En esta segunda parte se irá desarrollando progresivamente todo lo que elaboramos en la primera. Está dedicado a los alumnos que están cursando estudios de Secundaria, pues en esta etapa ya son capaces de perfeccionar el solfeo iniciado en el último curso de Primaria; también terminarán la última parte del Manual de Interpretación Vocal (la primera parte de

este manual es la *Guía rítmico-vocal-respiratoria*), compaginándolo con los estudios de Historia y Estética de la Música.

En esta segunda parte, la importancia va a recaer en el canto coral. Al no existir la coeducación, durante la etapa franquista, existían colegios masculinos y femeninos. En los colegios masculinos, era fácil formar un coro polifónico mixto a cuatro voces, es decir, *voces blancas* de los niños y dos voces varoniles. También se podía organizar un coro solo de *voces blancas* (escolanía). En cambio, en los colegios femeninos se constituían coros de tres y cuatro voces, con la particularidad de que en el grupo femenino los cambios de voz no eran tan radicales como los que sufrían los niños; por este motivo, había una mayor dedicación a la afinación, al ritmo, etc.

La última parte del método se centraba en la educación receptiva e intelectual. Para trabajar esta sección, los profesores debían utilizar medios personales y mecánicos, como, por ejemplo, las emisiones escolares de radio, que eran muy eficaces.

Manuel Borguño impartió multitud de conferencias nacionales e internacionales. Por ejemplo, podemos citar la de París, titulada *La musique, la radio et le enfants*. Por otro lado, también fue autor de otras publicaciones: *Educación musical escolar y popular* (1946), *La música, los músicos y la educación* (1949), *Un vacío en la cultura musical* (1956), *Cincuenta años de educación musical* (1959), *El canto gregoriano en la escuela y al alcance de todos. Guía técnica: orientaciones generales sobre la educación musical* (1960), *Cómo salvar la educación musical* (1969a), *¿Ha fracasado la educación musical?* (1969b), *La educación musical masiva en la escuela* (1973), entre otras muchas.

3.10.2. Método Juan Molinari

Juan Molinari i Galcerán (1953) desarrolló un trabajo de investigación con sus alumnos que tocaban el piano. Ellos estaban acostumbrados auditivamente a escuchar música escrita en modo mayor y en modo menor, pues durante toda su vida pianística habían tocado solo

repertorios en estos dos modos. Pero al imponérseles obras de algún compositor contemporáneo, las reacciones fueron distintas. Ante esta situación Molinari realizó un estudio sobre todas las combinaciones posibles existentes entre las siete notas musicales, incluidos los grados, los bemoles y los sostenidos. El resultado fue *2.187 escalas* o *Nuevos Sistemas de Sonidos* que ordenó y digitó pianísticamente. Realizó el siguiente experimento. Formó dos grupos y en cada uno de ellos había tres alumnos. A un grupo le mandó estudiar la *Sonatina de Ravel*, sin previa preparación sonora, y al otro le mandó estudiar tres escalas de las 2.187, cuya sonoridad era similar a la *Sonatina*. El resultado de la investigación fue el siguiente: el primer grupo consideró la *Sonatina de Ravel* muy extraña y los del segundo grupo la encontraron fascinante. Ante tal resultado incluyó en la programación de su *Escola Musical Molinari*, ubicada en Barcelona, el estudio de esas escalas ordenadas por orden de dificultad.

Este estudio de las escalas fue presentado por Molinari, como ya dijimos, en una conferencia en el III Congreso de la Sociedad Internacional de Musicología y en el XIV Festival de la Sociedad Internacional de Musicología celebrado, en 1936, en Barcelona. Dicha investigación tuvo muy buenas críticas entre los asistentes.

PARTE II: MARCO APLICADO

1. GENERALIDADES METODOLÓGICAS

2. LOS NIVELES DE INVESTIGACIÓN Y LOS OBJETIVOS

3. RESULTADOS

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. GENERALIDADES METODOLÓGICAS

1.1. Metodología cuantitativa-cualitativa

Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) admiten tres metodologías de investigación. Según estos cuatro investigadores las metodologías son:

(A) La Cuantitativa: Empírico-Analítica, que se desarrolla mediante una arquitectura empírica-matemática. Esta se compone de las siguientes partes:

- *Marco teórico* que ha de estar relacionado con los objetivos y las hipótesis propuestas.
- *Método:*
 - Característica de la muestra.
 - Instrumentos (tests o cuestionarios, etc.) aplicados.
 - Procedimientos llevados a cabo para obtener la información (aplicación colectiva, individual, en un laboratorio, en casa, en la Universidad, tiempo invertido, etc.).
- *Resultados:*
 - Arquitectura matemática para obtener los datos.
 - Presentación de los resultados significativos y no significativos.
- *Discusión:*
 - Análisis de cada una de las hipótesis expuestas al final del marco teórico. Confirmando o rechazando, en función de los resultados obtenidos, las hipótesis, que tienen que estar relacionadas con el marco teórico.
- *Referencias bibliográficas* utilizadas en el estudio cuantitativo.

(B) La Constructivista (Método cualitativo), que se divide en:

- *Los estudios fenomenológicos*, que describen el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un fenómeno (Creswell, 1998); es decir, un fenomenólogo no trata de estudiar, por ejemplo, las causas que motivaron el

estado de la música durante la etapa franquista, sino el análisis profundo de la etapa franquista en estado puro.

- *Los estudios etnográficos* analizan grupos de personas utilizando historias biográficas, estudios de aulas de clases (consideradas como pequeñas sociedades), instalaciones escolares, etc., para averiguar cómo las situaciones ambientales influyeron en las opiniones y comportamientos del grupo (Sandín, 2003).
- *Los estudios de la Teoría Fundamentada* cuya característica fundamental es que los objetivos e hipótesis no se postulan al inicio de la investigación, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos (Mertens, 1998, en Sandín, 2003).

(C) Sociocrítica (Método Cualitativo), que abarca:

- *La investigación-acción* está unida a la práctica educativa y su fin primordial no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza, sino una aportación que guía la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorarla (Sandín, 2003). Es decir, no son estudios que requieren el análisis de la enseñanza pasada, sino la evaluación presente de la misma para mejorarla. Por ejemplo, mejorar el rendimiento escolar del alumnado desarrollando estrategias apropiadas por medio de la política educativa.
- *La investigación participativa* se lleva a cabo en ámbitos relativamente pequeños (barriadas, pueblos, etc.) analizando las situaciones sociales y problemáticas que vive una comunidad. Es un método que también estudia problemas actuales con el fin de mejorarlos o erradicarlos.
- *La investigación colaborativa* consiste en la colaboración y en el trabajo conjunto entre investigadores y educadores, sin excluir otros miembros de la comunidad educativa, con el fin de mejorar o extinguir conductas que favorecen o dificulten el proceso

aprendizaje-enseñanza. *La investigación evaluativa* está encaminada a evaluar los programas educativos con la intención de determinar su eficacia en el ámbito escolar.

1.2. La investigación cualitativa

Después de exponer anteriormente, de forma resumida, las distintas metodologías, analizaremos con mayor detalle el método cualitativo que ha sido la base para desarrollar nuestro trabajo de investigación.

Según Bisquerra (1989) la metodología cualitativa tiene sus orígenes en la ciencia antropológica, pues la información se encuentra muy alejada de los datos estadísticos; en definitiva, se halla muy distante de los datos matemáticos, por lo cual su objetivo consiste en concentrarse en el análisis exhaustivo y profundo del problema a examinar. Entre los creadores de la investigación cualitativa podríamos citar a: Durkheim (1938) cuando llevó a cabo el análisis sociológico, a Lévy-Bruhl (1964) cuando desarrolló la sociología jurídica, a Sigmund Freud (1936) cuando estudió la mente humana por medio del Psicoanálisis, a Radcliffe-Brown (1953) cuando analizó la familia africana, a la antropóloga Margaret Mead (1973) cuando llevó a cabo sus estudios con tribus indígenas, etc.

A partir de aquí, entre los años 1910 y 1940 este método se puso de moda gracias a la *Escuela de Chicago* (Sandín, 2003), pero después de la Segunda Guerra Mundial proliferó, se desarrollaron preferentemente los métodos matemáticos, es decir, los procedimientos cuantitativos. Este auge se mantuvo hasta la llegada de la década de los años 60, cuando Stenhouse (1967) y Elliot (1986) publicaron sus aportaciones metodológicas de índole cualitativa. Durante la década de los años ochenta se originó una eclosión de publicaciones que originó el despegue definitivo de esta metodología, alejada de la matemática. Entre esas publicaciones, Bisquerra (1989) y Sarabia y Zarco (1997) citan las aportaciones de Erickson (1986), Burgess (1982, 1985), Cook y Reichardt (1982), Woods (1987), etc. A partir de esta época ‘dorada’ se llegó a multiplicar exponencialmente, en la década de los años 90, multitud

de investigaciones cualitativas, que hemos visto citadas en varias publicaciones (Sarabia y Zarco, 1997; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006); entre ellas, destacamos las obras de Boyatzis (1998), Cassel y Symon (1994), Creswell (1998), Denzin y Lincoln (1994), Mason (1996), Maxwell (1996), Silverman (1993, 1997), Strauss y Corbin (1997), Tesch (1990), etc. Actualmente, si seguimos analizando las obras citadas por Trinidad et al. (2006), a partir de la década de 2000, se han considerado como aportaciones cualitativas relevantes las de Glaser (2001, 2002), cuando habla de la *Grounded Theory Perspective*. Otra investigación que luce con luz propia es la de Flick (2004) en la que aparece una exposición de las investigaciones internacionales más sobresalientes y actuales.

En castellano hemos encontrado tres publicaciones que exponen la evolución de la metodología cualitativa en España: la de Sandín (2003), la de Trinidad et al. (2006) y la Sarabia y Zarco (1997). Las dos primeras hacen un análisis de la metodología cualitativa, aplicada a la Educación, y destacan los trabajos de científicos españoles. En cambio, la obra de Sarabia y Zarco consiste en una revisión global de la Sociología española hasta finales de los años 90; estos últimos autores analizan la investigación, los progresos metodológicos y, sobre todo, los aspectos cualitativos; también comparan la investigación española con los avances metodológicos en el resto del mundo. En los tres libros citados anteriormente aparece un elenco de investigadores que defienden y utilizan en sus investigaciones este método cualitativo. Entre las personalidades citadas destacamos los estudios de Alonso (1998), Anguera (1985), Carrero (2002), Colás (1992, 1994), Delgado y Gutiérrez (1994), González (2000), González (1986), Izquierdo (1995), López (1998), Marcelo (1992), Muñoz (2001), Pérez (1994), Rodríguez, Gil y García (1996), Ruiz (1996), Santos (1990), Trinidad et al. (2006), Vallés (1999), etc. Como dato significativo no hemos encontrado en estas investigaciones ningún trabajo que aborde el aspecto musical. Este detalle nos podría señalar el estado de la música en los 25 últimos años del siglo pasado. No obstante, hemos

identificado tres trabajos recientes relativos al ámbito musical, desarrollados por dos investigadores españoles (Eguilaz, 2009; Leganés y Pérez, 2012) y por un venezolano (Gutiérrez-Rivas, 2010). Esto podría indicarnos que, tanto en España como en algunos países de habla hispana, la investigación musical está arrancando con la idea de que crezca exponencialmente para lograr ponerse a la misma altura que la Pedagogía, Psicología, Historia, etc.

El trabajo de Eguilaz plantea una aproximación a los procesos cognitivos que desarrollan los guitarristas al memorizar música; para ello desarrolla un análisis cualitativo de los datos obtenidos en seis estudiantes de grado superior. En este estudio se observa que los guitarristas recurren a un uso combinado de diferentes tipos de memoria, muestran desconfianza en los procesos de la memorización automática y se inclinan por utilizar con mayor frecuencia la memoria conceptual. En cambio, el estudio de Leganés y Pérez relaciona la metodología para aprender el idioma inglés y la música. Las palabras textuales de estos dos últimos autores son muy elocuentes (Leganés y Pérez, 2012, p. 119):

Quando un niño canta una canción para aprender el alfabeto en inglés, no sólo está memorizando unas palabras sino que está sociabilizándose con sus compañeros, por lo tanto podríamos hablar de la competencia social. Cuando está entonando una melodía, y para ello primero debe de poder escucharse y más tarde escuchar a todos sus compañeros para autorregularse, estamos hablando de empatía, primer escalón hacia la inteligencia emocional o competencia emocional. Todo ello está surgiendo en un mismo tiempo, es decir en el mismo espacio de tiempo ocurre todo conjuntamente, algo que es imposible de hacer con el lenguaje verbal, pero sí que es posible con la música. Al tener una intención comunicativa y didáctica, la canción nos puede servir para múltiples objetivos, siempre y cuando seamos conscientes de qué estamos haciendo y cuáles son los resultados que queremos conseguir. Por esto y por otros motivos que argumentaremos en nuestro futuro plan de intervención, consideramos a la música una herramienta facilitadora para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El tercer estudio, llevado a cabo por Gutiérrez-Rivas (2010), relaciona el texto musical de algunas canciones populares, identificadas en el nombre de *Reggaetón* (canción popular típica de Panamá, Puerto Rico y República Dominicana) con la exaltación y defensa de la violencia de género. Las palabras reproducidas hablan por sí solas:

Las letras del reggaetón interpretado por mujeres, literalmente, venden al público de ambos sexos la idea de que es correcto consentir, promover o practicar la violencia contra la mujer. Además, y por si fuera poco, promocionan el modelo de la mujer sin autoestima, dispuesta a dejarse tratar como un objeto de deseo y de complacencia, que aparentemente no necesita

expresar ni buscar su propia satisfacción. En otras palabras, se insinúa que la realización de la mujer radica únicamente en satisfacer al hombre (p. 67).

1.2.1. Principios llevados a cabo en nuestra investigación cualitativa

En este apartado expondremos las condiciones generales del método cualitativo utilizado, el análisis de datos, el proceso del análisis cualitativo, la reducción y la disposición de datos, la interpretación de los resultados y la verificación de las conclusiones.

1.2.1.1. Condiciones generales del método cualitativo

Todas las investigaciones citadas anteriormente avalan la importancia del método cualitativo para desarrollar cualquier tipo de investigación incluido en el ámbito educativo, como señala Santos (1990). Los principios básicos que debe llevar a cabo toda investigación cualitativa, y que nosotros hemos respetado en nuestro trabajo, según Bisquerra (1989) y Sandín (2003), que cita las investigaciones de Taylor y Bogdan (1986), Eisner (1998) y Rossman y Rallis (1998) son:

(1) La investigación cualitativa es *un arte* que debe desarrollarse inductivamente para poder valorar y tener en cuenta todas las perspectivas, todos los ángulos, intentando con ello obtener un conocimiento lo más exacto posible.

(2) *El yo del investigador* ha de ser el lubricante para desarrollar la investigación. Por eso mismo, todos los datos obtenidos han de ser filtrados por el investigador, pero con la particularidad de que no debe caer en el subjetivismo, pues conduciría a obtener resultados subjetivos alejados de la objetividad científica. Ha de existir, por tanto, una *subjetividad disciplinada* (Bisquerra, 1989, p. 257) que requiere el cumplimiento de los siguientes aspectos:

- *La rigurosidad*, que conlleva la inclusión escrupulosa en cada categoría musical de los códigos musicales, que comparten unos contenidos afines y semejantes.
- *La autoconciencia*, que conlleva iniciar un nuevo análisis cuando nos veamos obligados a crear nuevas categorías o subcategorías musicales para que encajen adecuadamente sus códigos.

- Todo ello supone una *reflexión continua y final* para comprobar que las categorías musicales están constituidas por los códigos adecuados que no han de pertenecer a ninguna otra categoría seleccionada.
- Por último, para asegurar que las categorías seleccionadas por nosotros y los códigos que las constituyen son correctos y entran dentro de la lógica metodológica de una investigación cualitativa, debe emplearse la *triangulación*, que consiste en cruzar la información de tres jueces expertos en el ámbito musical. Nosotros sostenemos que cuando los investigadores son expertos en la materia, la validez de la investigación queda asegurada también por el cruce de información, no de tres, sino de dos sujetos; esta comunión dual produciría un *feedback*, entre los dos investigadores, clarificador y contundente asegurando que la interpretación de los datos es correcta; es decir, que las conclusiones sean fiables y creíbles.

(3) Ha de ser *emergente*, es decir, debe subir a la luz contenidos ocultos que se encuentran olvidados en la sombra de la investigación, utilizándose para ello un razonamiento sofisticado que ha de asegurar la coherencia, la intuición y el manejo adecuado de los datos obtenidos.

(4) Ha de *mostrar interés por lo concreto*, por el dato, que aislado podría ser insignificante, pero al agruparlo en categorías refleja su poder y potencial interpretativo.

(5) La teoría cualitativa no suele plantear hipótesis iniciales, que se han de confirmar o rechazar, sino que surgen a medida que se analizan los datos para crear una teoría. Nosotros creemos que esto también es extensivo a los objetivos de la investigación; es decir, a mayor profundidad y conocimiento de los datos explorados, mayor afinamiento podemos realizar con los objetivos de esta investigación.

(6) Este método *no goza de un procedimiento fijo* para obtener resultados congruentes, tampoco la extracción de los datos es susceptible de medición. Por este detalle, la base de la

investigación la marcará la intuición del investigador, que estará atento a cómo van apareciendo los datos. Esto supone que la investigación ha de ser *flexible* en su evolución.

(7) La *polivalencia de la investigación* cualitativa es tan grande que todos los escenarios, temas o ámbitos científicos, pueden ser analizados con profundidad.

(8) Toda investigación ha de ser *holística* porque, aunque hayamos analizado categorías musicales con sus códigos afines, no hemos comparado el ambiente musical en la época franquista con otras disciplinas, como por ejemplo, la Física, La Geografía, La Historia. Estas comparaciones hubieran supuesto forzosamente un alejamiento musical, objeto de nuestra investigación.

(9) Ha de ser *recursiva*; es decir, hacer y deshacer continuamente el proceso a medida que encontremos nuevos aspectos no tenidos en cuenta inicialmente. Esta característica está muy unida a la *autoconciencia* que todo investigador debe anteponer a la hora de desarrollar todo trabajo de investigación.

(10) Debe cumplir con el requisito de ser *emocionalmente satisfactorio*. Es decir, ha de centrarse en los datos en estado puro desde el punto de vista musical.

(11) Hemos tenido en cuenta dos grandes principios:

- El de *Parsimonia*, que subraya que tenemos que emplear el método analítico conveniente, evitando emplear metodologías complejas porque, en la mayoría de las ocasiones se consigue los mismos o mejores resultados con métodos estadísticos sencillos y simples.
- El de *Serendipity*, que hace referencia a que, a medida que íbamos analizando los datos, descubríamos también nueva información, que fue incorporada en nuestro trabajo musical y que no habíamos considerado inicialmente.

1.2.1.2. Análisis de datos

El análisis consiste en interpretar y extraer significado de los datos recogidos. Este análisis se concibe como un proceso que tiende a reducir los datos a unidades manejables y significativas, a estructurar y presentar los datos con el objetivo de originar conclusiones que avancen en la comprensión del todo (Miles y Huberman, 1984). Es decir, el análisis de datos es el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas con los datos para conseguir un significado relevante en la investigación (Gil, 1994).

1.2.1.3. El proceso del análisis cualitativo

A continuación señalaremos las estrategias, tareas u operaciones que nosotros hemos desarrollado para analizar con eficacia los datos textuales procedentes de una serie de artículos extraídos de las tres tribunas pedagógicas más influyentes durante la etapa franquista (1936-1975): *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*. Si seguimos el esquema de Gil (1994), las actividades que hemos desarrollado en nuestro trabajo de investigación han sido las siguientes:

1.2.1.4. La reducción de datos

En un primer momento, todo investigador se encuentra una gran cantidad de información que debe escoger, que debe seleccionar, que debe aislar del resto de los datos brutos, que son irrelevantes para él. Este reduccionismo supone tres actividades importantes:

1.2.1.4.1. La selección de elementos o unidades

Después de la lectura del texto existente en los artículos elegidos, procedemos a diferenciar, a aislar, a señalar con diferentes colores los elementos o unidades. Estos no son párrafos más o menos largos, sino palabras musicales. Por tanto, no son criterios gramaticales (párrafos u oraciones) ni criterios conversacionales (turnos de palabras al recoger una entrevista) (Gil, 1994), sino simplemente partículas, unidades, palabras aisladas, elementos

escritos, que diferencian el aspecto musical con gran claridad. Estos elementos o unidades pueden estar formados por una palabra (música, coros, etc.) o por varias (canciones infantiles, director de orquesta, etc.), que fueron escritas, en su día, por los articulistas. Al terminar la primera revisión, se llevan a cabo los análisis iniciales. Se puede dar el caso de que la elección de elementos o unidades no sea definitiva, sino provisional. Esto surge porque a medida que avanzamos y conocemos la estructura de la investigación, descubrimos nuevos elementos o repescamos otros que rechazamos en un principio (Tesch, 1990, en Gil, 1994). Una vez aislados los elementos y las unidades, las dos operaciones que hay que desarrollar posteriormente son la *codificación* y la *categorización*.

1.2.1.4.2. La identificación y la clasificación de los elementos: La codificación y la categorización

Si seguimos las lecturas de Gil (1994), Goetz y Lecompte (1988) y Trinidad et al. (2006), como ya manifestamos anteriormente, para iniciar el método cualitativo seleccionamos cada una de las palabras musicales existentes en los artículos procedentes de las tres revistas. Técnicamente, estas palabras reciben la denominación de elementos o unidades. Pero cuando estos elementos o unidades son elegidos o seleccionados, en función de un criterio, dejan de ser elementos o unidades para transformarse en códigos. Es, por tanto, un proceso físico, manipulativo mediante el cual se realiza la categorización.

La categorización ayuda al investigador a clasificar conceptualmente los códigos, pues engloban elementos o unidades semejantes extraídos de los datos brutos. Al construir nuestras subcategorías, es decir, al ir seleccionando sus códigos hemos cumplido con todas las recomendaciones propuestas por Gil (1994). Este investigador, después de leer las investigaciones de Ander-Egg (1990), Cartwright (1978), Kerlinger (1975), Mucchielli (1988) y Sánchez (1985), manifiesta que dichas recomendaciones son las siguientes:

- *Exhaustividad de las categorías:* Cualquier unidad o elemento textual tiene que estar ubicado en las categorías; es decir, el sistema de categorías y subcategorías propuesto por nosotros ha de poder acoger a todos los códigos extraídos de los datos.
- *Exclusión mutua:* Cada código tiene que estar ubicado en una sola categoría o subcategoría; esto supone que ninguno de ellos deben estar simultaneando categorías o subcategorías diferentes.
- *Único principio clasificadorio:* Las categorías y subcategorías deben estar elaboradas utilizando un mismo criterio de ordenación y clasificación.
- *Objetividad:* Las categorías y subcategorías deben ser fácilmente entendibles y tienen que estar identificadas correctamente por códigos claros que impidan la confusión y el error.
- *Pertinencia:* Las categorías y subcategorías han de ser relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido de la investigación.

Por todas estas razones, la codificación y la categorización, se suelen abordar conjuntamente en los manuales de investigación cualitativa. Por ejemplo, Trinidad et al. (2006), al explicar la *Teoría Fundamentada*, explica que la codificación y la categorización son acciones complementarias, íntimamente unidas, ya que ambas dependen del criterio, del filtro, que nosotros hemos adoptado. Originariamente, en nuestro trabajo, los códigos de las subcategorías han sido identificados del texto existente en cada uno de los artículos seleccionados. Aunque lo expliquemos brevemente aquí, más adelante lo trataremos con mayor detalle. Conviene señalar que los criterios empleados para seleccionar los códigos y para poder constituir las categorías no han emergido particularmente de nuestros conocimientos musicales, sino de la lectura de una serie de libros del ámbito musical. Esta actitud la hemos adoptado para utilizar, en nuestro trabajo de investigación, las categorías que

se potencian realmente en los centros escolares. Cada una de estas categorías están constituidas, a su vez, por subcategorías que proceden de los códigos obtenidos de nuestro análisis cualitativo. En la metodología cualitativa la recogida de datos y el análisis de datos aparecen entrelazados en el proceso de investigación porque el investigador las desarrolla simultáneamente. Por ejemplo, cuando nosotros deseamos extraer información de un documento musical, diferenciamos con colores y aislamos los elementos o unidades musicales pertinentes, pero al mismo tiempo los estamos ubicando en categorías y subcategorías diferentes. Esta simultaneidad metodológica ha sido identificada por Goetz y Lecompte (1988), como una *Estrategia de Selección Secuencial*, en la que la progresiva construcción teórica determina la recogida de datos.

Según la bibliografía manejada no hemos encontrado trabajos musicales que hayan analizado categorías y subcategorías musicales. Hubiera sido muy enriquecedor comprobar cómo otros investigadores desarrollaron sus trabajos cualitativos; pero al no localizar ninguno de ellos, tuvimos que recurrir a libros escolares de textos para delimitar teóricamente las categorías y a nuestra inducción para elaborar, también teóricamente, las subcategorías con los códigos procedentes de los textos leídos. Es lo que Strauss (1987, en Gil, 1994) ha identificado con el nombre de *Codificación Abierta*, cuyo objetivo es la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos. Por otro lado, en la mayoría de las investigaciones, las categorías dejan de ser únicamente una metodología, que el investigador utiliza para organizar sus datos, y se transforman por sí mismas en un producto del análisis, es decir, en un resultado de investigación. Esto es lo que nosotros hemos realizado exclusivamente con las subcategorías. Para dejar claro todo esto, utilizaremos las palabras que escribió Gil (1994, pp. 49 y 50), con la particularidad de que el lector cuando lea “categoría” debe estar pensando en nuestras “subcategorías”:

Para Spradley (1979, 1980), uno de los objetivos es precisamente llegar a determinar las categorías (dominios, en la terminología de este autor) en que se clasifican los términos de una cultura y reducir de ese modo la complejidad de la experiencia humana. Su interés en descubrir

cómo las personas organizan su conocimiento, por lo que las categorías son un fin en sí mismas; no tiene sentido imponer categorías analíticas a los datos obtenidos durante el estudio.

1.2.1.4.3. El agrupamiento

La identificación y la clasificación son operaciones cualitativas que están íntimamente unidas al agrupamiento. Cuando categorizamos estamos agrupando, estamos ubicando diferentes códigos bajo un mismo tópico o concepto teórico. Este proceso puede hacerse automáticamente con programas informáticos o puede también llevarse a cabo, como ha sido nuestro caso, con mayor lentitud, contabilizando, categorizando y codificando los elementos textuales con procedimientos tradicionales.

1.2.1.5. La disposición de los datos

Cuando se trabaja con datos cualitativos, esta información resulta dispersa y dificulta el análisis simultáneo de varias variables, porque no están ordenados; por esto es necesaria una transformación y ordenación de los datos obtenidos que permita presentarlos de forma pertinente para realizar argumentaciones teóricas. Esto es lo que nosotros hemos realizado para presentar de forma secuencial y progresiva nuestros resultados. Siguiendo a Gil (1994) utilizaremos los siguientes procedimientos para presentar los porcentajes obtenidos:

- *Las Tablas de Contingencia*, cuya finalidad consiste en estudiar la relación entre dos o más variables de tipo nominal.
- *Las representaciones gráficas*, como los histogramas y los diagramas de sectores circulares, que son muy eficaces para describir las distribuciones de frecuencias.

1.2.1.6. La interpretación de los resultados y la verificación de las conclusiones

El examen de las frecuencias es la vía imprescindible para poder contrastar aspectos musicales que aparecen con mayor insistencia, indicándonos cuáles son los aspectos en los que se centran la discusión y la interpretación. Además, dicho examen de las frecuencias de los códigos, de las categorías y de las subcategorías sugiere una clara vía de exploración sobre determinados rasgos musicales. Las frecuencias, localizadas en las categorías y las

subcategorías, señalan la tendencia, las actitudes de los músicos o la perspectiva musical de una época. Y analizando esta información se obtienen datos significativos sobre los temas a estudiar, como las preferencias musicales procedentes de la moda y de los profesores.

En nuestro trabajo también hemos tenido en cuenta cómo ha de hacerse la interpretación de los resultados y el desarrollo de las conclusiones (Gil, 1994):

- Encontrando conexiones entre los elementos y las categorías destacados de todos los datos.
- Comparando los resultados con los obtenidos por otros investigadores en estudios similares.
- Buscando datos adicionales que den la clave para comprender los resultados del estudio.
- Contextualizar los hallazgos en un marco teórico de referencia que explique las conductas, opiniones, actitudes, tendencias musicales observadas, etc.
- Y recurriendo a la propia experiencia e intuición del investigador.

2. LOS NIVELES DE INVESTIGACIÓN Y LOS OBJETIVOS

En este apartado expondremos los tres niveles de nuestra investigación. Posteriormente, expondremos los objetivos que hemos pretendido alcanzar.

2.1. Los niveles de investigación

Hemos definido tres niveles de aproximación al objeto de estudio, que predeterminan momentos diferentes de nuestra investigación (Figura 33). Estos niveles sirven de orientación para nuestro trabajo, justificando y secuenciando el procedimiento de investigación cualitativo empleado.

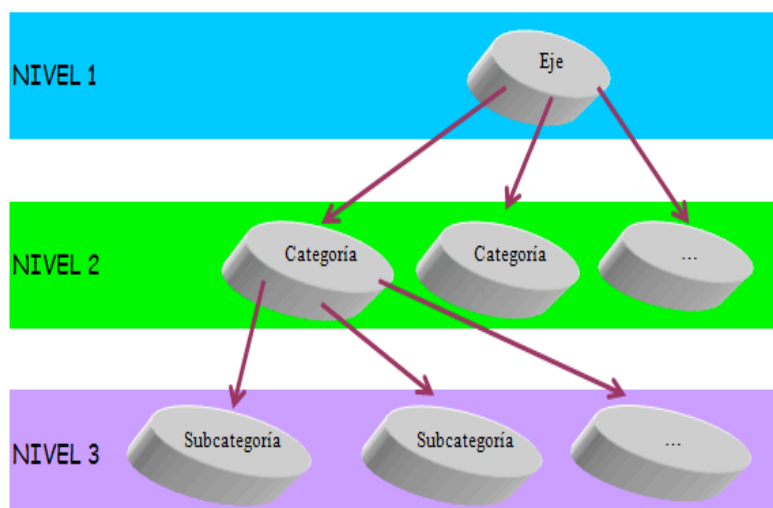


Figura 33. Niveles de nuestra investigación

Este primer nivel de investigación se corresponde de manera directa con el objetivo general que nos ayudará a focalizar y a delimitar nuestro campo de trabajo. Nuestro objetivo general está encaminado a descubrir el estado musical existente durante la etapa franquista (1936-1975); para ello, examinaremos los textos escritos de artículos publicados en las tres revistas pedagógicas más prestigiosas de la época. Para iniciar este trabajo identificaremos tres ejes: *Ámbitos de la Formación Musical* (primer eje), *Instrumentos Musicales* (segundo eje) y *Agentes Educativos* (tercer eje). Podríamos haber escogido otros ejes distintos, por lo que su elección representa una decisión previa a cualquier trabajo. Estos ejes son comunes para llevar

a cabo el análisis en *Bordón*, en la *Revista de Educación* y en la *Revista Española de Pedagogía*, y servirán para organizar y llevar a cabo el análisis individual y comparativo.

Dentro de cada eje hemos definido las categorías a través de fuentes bibliográficas de relevancia, que aportan su estructura y denominación. Las categorías, extraídas de estas publicaciones, son anteriores al análisis cualitativo de los textos objeto de estudio, y no emergen directamente de estos, como ocurre, por ejemplo, en la Teoría Fundamentada. Sin embargo, como ya explicaremos en otras páginas, las etiquetas de las subcategorías y la composición de cada una de ellas, que engloban cada categoría, han emergido de los textos analizados, pues se implementan durante el proceso de codificación, y esta codificación depende de cómo el texto refleja específicamente los conceptos que representan las categorías; es decir, qué palabras o grupos de palabras (elementos o unidades) utilizan para identificarlas. De tal forma, las palabras o grupo de palabras aisladas de cada texto constituyen los elementos, los cuales se transformarán en códigos al filtrarlos por cada una de las definiciones de las categorías y subcategorías. Los ejes seleccionados son los siguientes: *Ámbitos de la Formación Musical*, *Instrumentos Musicales* y *Agentes Educativos*.

Para la elaboración del primer eje, denominado *Ámbitos de la Formación Musical*, tuvimos que consultar el libro escrito por Oriol y Parra (1979), que explica cómo en los centros educativos existía una profunda preocupación por la enseñanza de la música abarcando los contenidos divididos en la Formación Vocal, Educación del Oído, la Educación Rítmica y Lenguaje Musical, utilizando también los instrumentos musicales como recurso para la realización de actividades rítmicas.

En el Plan LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992) observamos que los contenidos y objetivos generales relacionados con la música vienen establecidos por el desarrollo vocal (a través de las canciones), el Ritmo, Audiciones, Instrumentos de Percusión Orff, y Lenguaje Musical. Además, en el Plan LOE

(Ley Orgánica de Educación, Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre) podemos observar que los contenidos y objetivos generales que se llevan a cabo en los tres ciclos de primaria para la educación musical, vienen establecidos por la Audición Musical, la Formación Vocal, las Danzas, las Lecturas de Partituras y Formación Instrumental.

Por otro lado, Sanjosé (1997) emplea en los contenidos musicales títulos que aluden independientemente al Ritmo y al Movimiento, a los Instrumentos de Percusión, a la Educación Melódica (en referencia al Lenguaje Musical), a la Canción (en referencia a la Educación Vocal), y a las Audiciones (en referencia a la Educación Auditiva). Escudero (1996a, 1996b), por otra parte, establece una categorización de los contenidos musicales con notables similitudes a las ya expuestas; quizás diferenciándose por incluir el Lenguaje Musical junto con la Audición y con la Forma: la Expresión y el Canto; la Expresión Instrumental y la Coordinación Rítmica; el Lenguaje Musical, la Audición y la Forma; el Lenguaje Corporal, el Movimiento y la Danza, y el Juego Dramático.

Las fuentes mencionadas, que han sido libros tradicionales en el currículum educativo de música dentro del panorama nacional, aluden de una manera directa o indirecta a una categorización que contiene a su vez a todas las siguientes: Formación Vocal, Formación Auditiva, Formación Rítmica y Danza, Formación Instrumental y Lenguaje Musical.

Una vez leídos exhaustivamente todos los artículos de las tres revistas, surgirán, las subcategorías que estarán constituidas por códigos y que estarán relacionadas con cada una de las categorías. Para la elaboración de las subcategorías no se ha utilizado ningún documento como referencia; todas ellas han emergido de la lectura de los textos de las tres revistas. Los códigos, que constituyen cada una de las subcategorías, se han agrupado teniendo en cuenta los significados, los sinónimos, los plurales y las palabras que pertenecen a la misma familia.

Para la realización del segundo eje, *Instrumentos Musicales*, hemos tomado como referencia a Piston (1978) porque nos especifica claramente los instrumentos musicales de la

orquesta y su clasificación en cuerdas, viento, teclado y percusión. Con lo cual en este segundo eje van a surgir cuatro categorías: *Instrumentos de Cuerda*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Percusión*. Tras la lectura de todos los artículos musicales de *Bordón*, de la *Revista de Educación* y de la *Revista Española de Pedagogía*, surgen las subcategorías, constituidas por códigos asociados a dicho eje.

Para el tercer eje hemos elegido los *Agentes Educativos*, siendo estos, los centros institucionales (como por ejemplo, las escuelas, los Conservatorios, las Academias, etc.), el profesorado y los alumnos. Nos hemos basado en tres referencias bibliográficas para argumentar este eje. Según Estebaranz (1999) para que la enseñanza se haga efectiva se necesita de una serie de factores y componentes, como son los profesores (el enseñante), el alumno (el que recibe esas enseñanzas) y el contexto (las instituciones donde se imparten esas enseñanzas, que son las escuelas, las academias, colegios, etc.). Tal y como nos comenta Contreras (1994), los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan normalmente en un contexto institucional. Hemos considerado interesante en este tercer eje controlar el número de veces que han aparecido citados los contextos institucionales en las tres revistas y los articulistas que hicieron referencia a los distintos centros educativos musicales. Siguiendo las indicaciones del investigador Díaz (1997), el único responsable del trabajo que se realiza en el aula es el profesor o el maestro.

2.2. Objetivos de la investigación

Por utilizar una arquitectura estadística básica, porcentajes y frecuencias, no hablaremos de hipótesis secuenciadas, sino de objetivos, que focalizarán los descubrimientos realizados en este estudio cualitativo. Si seguimos a Colás (1997), los objetivos que desarrollaremos en nuestro trabajo son de tres tipos:

- *Objetivos descriptivos* con los que se identificaron los códigos y se exploraron sus posibles conexiones.

- *Objetivos interpretativos* con los que interpretamos y relacionamos las categorías y subcategorías para poder explicar las generalidades y exponer lo complejo con claridad.
- *Objetivos evaluativos* que nos permiten evaluar el ambiente musical durante la etapa franquista.

Todos estos objetivos van encaminados a conseguir nuestro Objetivo General, que aglutina una serie de objetivos específicos. El *Objetivo General* es el siguiente:

- **Analizar el estado de la educación musical en España durante la época franquista a través de los artículos musicales publicados en las tres revistas de mayor peso científico.**

Para ello desarrollaremos los siguientes *Objetivos Específicos*:

1. Detectar, por ejes, los códigos, las categorías, las subcategorías y los autores en cada una de las tres revistas seleccionadas: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*.
2. Clasificar los artículos y estudiar a sus autores.
3. Analizar en el primer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Bordón*.
4. Analizar en el primer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista de Educación*.
5. Analizar en el primer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista Española de Pedagogía*.
6. Analizar en el segundo eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Bordón*.
7. Analizar en el segundo eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista de Educación*.
8. Analizar en el segundo eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista Española de Pedagogía*.
9. Analizar en el tercer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Bordón*.
10. Analizar en el tercer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista de Educación*.

11. Analizar en el tercer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista Española de Pedagogía*.
12. Analizar en el primer eje las categorías, las subcategorías y los autores conjuntamente en las tres revistas: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*.
13. Analizar en el segundo eje las categorías, las subcategorías y los autores conjuntamente en las tres revistas: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*.
14. Analizar en el tercer eje las categorías, las subcategorías y los autores conjuntamente en las tres revistas: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*.
15. Describir los métodos musicales citados por los articulistas.
16. Revisar el envejecimiento bibliográfico de los artículos seleccionados.

3. RESULTADOS

Con la información que relataremos en este apartado, pretendemos alcanzar el Primer Objetivo Específico de esta investigación:

Detectar, por ejes, los códigos, las categorías, las subcategorías y los autores en cada una de las tres revistas seleccionadas: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*.

Aquí aparecerán los códigos seleccionados por ejes, extraídos de los artículos musicales de las tres revistas. Hemos contabilizado en este estudio los códigos incluidos en las argumentaciones del texto, y hemos desechado los que han aparecido en los títulos, epígrafes, anotaciones a pie de página y referencias bibliográficas. Los códigos pueden estar constituidos por una o varias palabras; ejemplos de códigos compuestos por una sola palabra son: corales, voces, músicos, etc.; y ejemplos, con varias palabras son: cantos eclesiásticos, coro mixto de varones, coro polifónico mixto, cancionero de Juventudes de la Sección Femenina, etc.

3.1. Codificación y categorización de los tres ejes

Para facilitar la comprensión de este nuevo epígrafe, incluiremos en los tres ejes las codificaciones y las categorizaciones de las tres revistas.

3.1.1. Primer eje: Ámbitos de la Formación Musical

En este apartado irá apareciendo, dentro de este primer eje, la información obtenida en *Bordón*, en la *Revista de Educación* y en la *Revista Española de Pedagogía*.

3.1.1.1. *Bordón*

En este apartado expondremos la codificación y la categorización de las categorías y subcategorías. Al final de esta relación, especificaremos también en las subcategorías el número de *Bordón* y el número de veces que aparecieron los códigos.

3.1.1.1.1. Codificación en *Bordón*


En este epígrafe aparecerán las categorías, los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de las


categorías se incluyen las páginas y los párrafos en los que se ubican los códigos, que aparecen entre paréntesis.

Revista nº 15. *El folklore en la escuela* (Arcadio de Larrea Palacín, 1950).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 32, párrafo tercero (canciones).
- Página 32, párrafo cuarto (canción popular, canciones de corro).
- Página 33, párrafo primero (canciones).
- Página 34, párrafo quinto (canciones, cancioneros populares).


 *Categoría Formación Auditiva.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

 *Categoría Formación Rítmica y Danza*

- Página 32, párrafo tercero (bailes).
- Página 32, párrafo sexto (baile, bailes).
- Página 34, párrafo quinto (bailes).

 *Categoría Formación Instrumental*

- Página 34, párrafo quinto (instrumentos populares de música).

 *Categoría Lenguaje Musical.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 21. *La música y el canto en la edad preescolar* (Emilia Puig Álvarez, 1951).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 272, párrafo quinto (nanas, alalás, canciones de cuna).
- Página 273, párrafo cuarto (tonadas).
- Página 273, párrafo quinto (canción).
- Página 275, párrafo cuarto (canción, canciones infantiles).
- Página 275, párrafo quinto (canciones, tonadas).
- Página 275, párrafo sexto (canciones).
- Página 275, párrafo séptimo (canciones).

- Página 276, párrafo tercero (canción).
- Página 276, párrafo sexto (canciones, canciones, canciones).
- Página 276, párrafo séptimo (canciones).
- Página 277, párrafo segundo (tonadas infantiles).
- Página 277, párrafo tercero (canciones, canción).
- Página 277, párrafo cuarto (canción).
- Página 278, párrafo primero (canciones).
- Página 278, párrafo quinto (canciones).
- Página 279, párrafo sexto (cancionero popular).
- Página 280, párrafo primero (canciones).
- Página 280, párrafo segundo (canciones, canciones, canción, canciones).
- Página 280, párrafo cuarto (canciones).
- Página 281, párrafo quinto (canciones).
- Página 281, párrafo séptimo (canciones).
- Página 282, párrafo quinto (canción, canción, tonadas).

Categoría Formación Auditiva

- Página 281, párrafo tercero (disco, disco).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 272, párrafo quinto (movimiento, movimiento).
- Página 273, párrafo tercero (movimientos).
- Página 276, párrafo quinto (movimiento).
- Página 278, párrafo primero (movimiento, movimiento del cuerpo).
- Página 278, párrafo segundo (rítmica).
- Página 278, párrafo tercero (movimientos libres).
- Página 278, párrafo cuarto (movimientos).

- Página 278, párrafo sexto (movimientos).
- Página 279, párrafo primero (vals, marcha, trote, vals, movimientos).
- Página 279, párrafo segundo (movimientos).
- Página 279, párrafo quinto (movimientos).

 *Categoría Formación Instrumental.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

 *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 271, párrafo tercero (armonía, ritmo, ritmo, armonía.)
- Página 271, párrafo cuarto (ritmo, ritmos, ritmos, cadencias).
- Página 272, párrafo primero (ritmos).
- Página 272, párrafo segundo (ritmos, ritmo, ritmos).
- Página 272, párrafo tercero (ritmo musical, ritmo, ritmo).
- Página 272, párrafo cuarto (ritmo).
- Página 272, párrafo quinto (melodía, ritmo, ritmo, ritmo de vaivén).
- Página 272, párrafo sexto (ritmos, ritmos).
- Página 273, párrafo primero (ritmo, ritmos).
- Página 273, párrafo tercero (ritmos, ritmos).
- Página 273, párrafo cuarto (compás).
- Página 273, párrafo quinto (melodías, cadencias).
- Página 274, párrafo primero (nota, compás).
- Página 274, párrafo segundo (nota, escala, intervalo).
- Página 274, párrafo tercero (notas, líneas melódicas).
- Página 275, párrafo cuarto (ritmo, entonación).
- Página 275, párrafo quinto (frase musical).
- Página 275, párrafo séptimo (melodía).
- Página 276, párrafo primero (gesto).

- Página 276, párrafo segundo (ritmo, ritmo).
- Página 276, párrafo tercero (ritmo).
- Página 276, párrafo sexto (ritmo).
- Página 276, párrafo séptimo (melodía).
- Página 277, párrafo primero (melodías).
- Página 277, párrafo segundo (ritmo).
- Página 278, párrafo primero (ritmo, ritmo).
- Página 278, párrafo tercero (compás).
- Página 279, párrafo primero (ritmo, ritmo).
- Página 279, párrafo tercero (melodía, compás).
- Página 279, párrafo cuarto (melodía, melodía, compás, melodía, compás, ritmo).
- Página 280, párrafo tercero (ritmos, compás, ritmos).
- Página 280, párrafo sexto (ritmos).
- Página 281, párrafo segundo (melodía).
- Página 281, párrafo quinto (notas musicales).
- Página 281, párrafo séptimo (pentagrama).
- Página 282, párrafo primero (notas).
- Página 282, párrafo tercero (notas).
- Página 282, párrafo cuarto (notas).
- Página 282, párrafo quinto (notas).
- Página 282, párrafo quinto (pentagrama, pentagrama).
- Página 283, párrafo segundo (notas, compases, alteraciones).

Revista nº 37a. *Escuela y música* (Federico Sopena, 1953).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 453, párrafo segundo (orfeón).

✚ *Categoría Formación Auditiva*

- Página 453, párrafo tercero (radio, cintas magnetofónicas).

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 454, párrafo sexto (músicos).

✚ *Categoría Lenguaje musical*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 37b. *El problema de la educación musical en la escuela* (Arcadio de Larrea Palacín, 1953).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 459, párrafo tercero (canciones).
- Página 460, párrafo segundo (canción).
- Página 460, párrafo tercero (canciones).
- Página 461, párrafo sexto (agrupaciones corales).
- Página 462, párrafo séptimo (canciones, canciones).
- Página 462, párrafo octavo (coro escolar, coro).
- Página 462, párrafo noveno (canciones).
- Página 463, párrafo primero (canciones).
- Página 464, párrafo primero (cancionero escolar).

✚ *Categoría Formación Auditiva*

- Página 458, párrafo primero (disco, radio).
- Página 460, párrafo primero (audición).
- Página 460, párrafo segundo (audición, audición).
- Página 461, párrafo segundo (radio-receptor).
- Página 461, párrafo cuarto (radio-receptor).

- Página 462, párrafo décimo (oído).
- Página 463, párrafo quinto (radiodifusión escolar).
- Página 463, párrafo sexto (oído, audiciones, conciertos, radiodifusión, disco).
- Página 464, párrafo segundo (radio, disco, aparato gramofónico).
- Página 464, párrafo tercero (radio-difusión, radio).
- Página 464, párrafo séptimo (receptor).
- Página 464, párrafo octavo (radio, aparatos gramofónicos, discos).
- Página 465, párrafo primero (gramófono, discos, discos).
- Página 465, párrafo quinto (radio, discos).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 459, párrafo tercero (danza).


Categoría Formación Instrumental

- Página 457, párrafo cuarto (músico, músico).
- Página 457, párrafo quinto (músicos).
- Página 458, párrafo quinto (músicos).
- Página 461, párrafo sexto (agrupaciones orquestales, agrupaciones corales, bandas, bandas, agrupaciones orquestales).
- Página 462, párrafo décimo (instrumentistas).
- Página 463, párrafo tercero (compositores, intérpretes).


Categoría Lenguaje Musical

- Página 459, párrafo primero (ritmo).
- Página 459, párrafo segundo (ritmo, melodía).
- Página 459, párrafo cuarto (lectura musical).
- Página 462, párrafo noveno (ritmo).
- Página 462, párrafo décimo (escala).


Revista nº 37c. *La música en el ámbito escolar* (Antonio Gil Alberdi, 1953).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 467, párrafo primero (canciones).
- Página 468, párrafo séptimo (cantos eclesiásticos, rezo coral).
- Página 469, párrafo segundo (coro, melodías gregorianas).
- Página 470, párrafo tercero (cantos escolares).
- Página 471, párrafo cuarto (canciones, canciones).
- Página 472, párrafo segundo (canciones).
- Página 473, párrafo tercero (masas corales).
- Página 473, párrafo cuarto (canciones).
- Página 473, párrafo séptimo (tonadilla).
- Página 474, párrafo cuarto (tonadillas).

 *Categoría Formación Auditiva*

- Página 471, párrafo tercero (oído).
- Página 473, párrafo quinto (conciertos escolares, conciertos).
- Página 474, párrafo séptimo (radio).

 *Categoría Formación Rítmica y Danza*

- Página 467, párrafo primero (bailes, danzas, movimientos).
- Página 468, párrafo cuarto (movimientos rítmicos).
- Página 473, párrafo tercero (danzas).

 *Categoría Formación Instrumental.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

 *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 468, párrafo segundo (ritmo).
- Página 469, párrafo primero (ritmo, cadencias).

- Página 470, párrafo cuarto (compases, tonos, semitonos, puntillos, ligaduras, calderones, becuadros, sostenidos, melodías).
- Página 471, párrafo segundo (melodía).
- Página 472, párrafo segundo (ritmo, notas).
- Página 473, párrafo cuarto (melodías).
- Página 474, párrafo primero (modulaciones, ritmo, tono).
- Página 474, párrafo cuarto (tono, melodía, melodías, ritmos).

Revista nº 37d. *La educación musical escolar* (Manuel Burguñó Plá, 1953).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 489, párrafo cuarto (coral, coros, coro, coro).
- Página 489, párrafo quinto (coro, coro).
- Página 490, párrafo primero (coro, coro).
- Página 493, párrafo segundo (coro).
- Página 494, párrafo primero (canciones melódicas populares).
- Página 497, párrafo primero (canción).
- Página 502, párrafo primero (canción).
- Página 503, párrafo cuarto (canciones pedagógicas).
- Página 504, párrafo octavo (canción).
- Página 504, párrafo noveno (canción).
- Página 504, párrafo décimo (canción).
- Página 507, párrafo noveno (canción).
- Página 508, párrafo tercero (canción).
- Página 508, párrafo quinto (coro).
- Página 508, párrafo sexto (canciones, coro, cantos populares).

- Página 509, párrafo tercero (canto coral, coro polifónico mixto, coro, escolanía, coros, coro mixtos de varones, coros).
- Página 510, párrafo primero (coro polifónico mixto, coros).
- Página 510, párrafo segundo (coral, coro escolar)
- Página 510, párrafo tercero (coral).
- Página 510, párrafo cuarto (coral polifónica, coro).

Categoría Formación Auditiva

- Página 489, párrafo segundo (oído, audiciones musicales).
- Página 489, párrafo quinto (audición musical).
- Página 490, párrafo sexto (oído).
- Página 493, párrafo segundo (educación del oído).
- Página 493, párrafo tercero (oído).
- Página 493, párrafo quinto (oído, audiciones musicales).
- Página 495, párrafo sexto (oído).
- Página 496, párrafo tercero (oído).
- Página 496, párrafo quinto (oído, audiciones musicales).
- Página 497, párrafo segundo (oído)
- Página 497, párrafo tercero (oído).
- Página 497, párrafo cuarto (oído, oído).
- Página 502, párrafo primero (oído, oído, oído).
- Página 504, párrafo quinto (audición).
- Página 504, párrafo noveno (audición).
- Página 505, párrafo cuarto (educación del oído, oído, oído).
- Página 506, párrafo segundo (educación del oído, oído).
- Página 506, párrafo tercero (oído, oído).

- Página 507, párrafo primero (oído).
- Página 507, párrafo cuarto (oído).
- Página 507, párrafo quinto (oído).
- Página 510, párrafo cuarto (audición musical).
- Página 510, párrafo quinto (oído, radio escolares).
- Página 510, párrafo primero (radio).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 491, párrafo tercero (rítmica y danza).
- Página 491, párrafo quinto (movimientos, desplazamientos del cuerpo, desplazamientos del cuerpo).
- Página 492, párrafo primero (gimnasia rítmica).
- Página 494, párrafo primero (movimientos).
- Página 498, párrafo primero (movimientos, marcha métrica).
- Página 498, párrafo tercero (marcha métrica, marcha).
- Página 498, párrafo cuarto (marcha).
- Página 499, párrafo segundo (movimiento, movimiento).
- Página 499, párrafo tercero (marcha).
- Página 499, párrafo cuarto (marcha).
- Página 499, párrafo sexto (movimiento).
- Página 500, párrafo quinto (movimientos).

Categoría Formación Instrumental

- Página 488, párrafo segundo (músicos).
- Página 493, párrafo primero (músicos).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 489, párrafo segundo (ritmo).

- Página 490, párrafo sexto (sentido del ritmo).
- Página 493, párrafo tercero (nota).
- Página 493, párrafo cuarto (ritmo).
- Página 494, párrafo primero (solfeo).
- Página 495, párrafo sexto (ritmo, tonalidad).
- Página 496, párrafo tercero (ritmo).
- Página 496, párrafo cuarto (fononimia, dactilorritmia, fononimia, dactilorritmia, compás, compases, solfeo).
- Página 496, párrafo quinto (ritmo).
- Página 497, párrafo primero (ritmo, ritmo, fórmula melódica).
- Página 497, párrafo segundo (notas, tonales, tonal, solfeo).
- Página 497, párrafo tercero (ritmo).
- Página 497, párrafo cuarto (ritmo, ritmo).
- Página 498, párrafo segundo (compás).
- Página 498, párrafo tercero (fórmulas gráficas).
- Página 498, párrafo cuarto (rítmica percutida, representación gráfica).
- Página 498, párrafo quinto (formulario rítmico, ritmo, compases, ritmos, síncopas, rítmica percutida, rítmica vocal).
- Página 499, párrafo tercero (rítmica percutida, ritmos).
- Página 499, párrafo cuarto (rítmica percutida).
- Página 499, párrafo quinto (compases, ritmos, notas, escala ascendente, escala descendente, fórmulas métricas, fórmulas rítmicas).
- Página 499, párrafo sexto (fórmula rítmica, compás, nota, escala, compás, nota).
- Página 500. párrafo primero (compás, fórmulas rítmicas, signos musicales, figuras).

- Página 500, párrafo segundo (notas, fórmula melódica, signos, fórmula rítmica, fórmula rítmica vocal, fórmula melódica, notas, fórmula rítmica).
- Página 500, párrafo tercero (escala melódica, fórmulas rítmicas, nota, nota).
- Página 500, párrafo cuarto (fórmula rítmica).
- Página 500, párrafo quinto (fórmula rítmica melódica, acorde perfecto mayor).
- Página 500, párrafo sexto (movimientos del compás, síncopas, signos, figuras, solfeo).
- Página 500, párrafo séptimo (dactilorrítmia, escala).
- Página 501, párrafo primero (dictado, dactilorrítmia, sentido rítmico, dactilorrítmia, pentacordo, hexacordo, rítmica vocal, ritmo).
- Página 501, párrafo segundo (rítmica vocal, dactilorrítmia, compases, notas, escalas, rítmica vocal, compás, dactilorrítmia, compás).
- Página 501, párrafo tercero (rítmica vocal, solfeo, rítmica vocal, solfeo).
- Página 502, párrafo primero (ritmo, ritmo, ritmo).
- Página 502, párrafo segundo (gestos ascendentes, gestos descendentes).
- Página 503, párrafo primero (representación gráfica).
- Página 503, párrafo segundo (notas, tetracordo).
- Página 504, párrafo segundo (lectura musical).
- Página 504, párrafo tercero (tetracordo, nota).
- Página 504, párrafo quinto (notas, dictado, fononimia, dictado, notas).
- Página 504, párrafo séptimo (lectura musical, dictado, fononimia).
- Página 504, párrafo décimo (lectura cantada).
- Página 505, párrafo primero (representación gráfica, fononimia).
- Página 505, párrafo tercero (ritmo, ritmo, fórmulas melódicas, fórmula melódica).
- Página 505, párrafo cuarto (ritmo, ritmo).
- Página 506, párrafo segundo (grafía del sonido).

- Página 506, párrafo tercero (proceso rítmico, rítmica vocal).
- Página 507, párrafo primero (fononimia, fononimia).
- Página 507, párrafo segundo (dictado, progresiones armónicas, progresiones melódicas).
- Página 507, párrafo quinto (intervalos, acorde perfecto, pentacordo, hexacordo, heptacordo, escala musical, nota).
- Página 507, párrafo séptimo (lectura musical, fononimia, pentagrama, notas, dictado, fononimia).
- Página 507, párrafo octavo (dictado, fononimia).
- Página 507, párrafo noveno (notas).
- Página 508, párrafo primero (fononimia, representación gráfica, pentagrama, melodía).
- Página 508, párrafo segundo (melodía, dictado, fononimia, pentagramas, fononimia, notas).
- Página 508, párrafo tercero (signos musicales, pentagrama, compás).
- Página 508, párrafo cuarto (melódicas, armónicas, progresiones melódicas, progresiones armónicas).
- Página 508, párrafo séptimo (tonal, solfeo, compases, ritmo, rítmica vocal).
- Página 509, párrafo primero (solfeo).
- Página 510, párrafo quinto (ritmo).

Revista nº 37e. *El repertorio músico escolar y su bibliografía* (Antonio Gessa Loaysa, 1953).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 513, párrafo primero (canción).
- Página 513, párrafo segundo (canción).
- Página 514, párrafo cuarto (canciones).
- Página 514, párrafo quinto (canción popular).

- Página 514, párrafo sexto (canción popular).
- Página 514, párrafo séptimo (cancioneros, cancionero).
- Página 515, párrafo tercero (canciones).
- Página 515, párrafo quinto (canciones, tonadas).

✚ *Categoría Formación Auditiva.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 514, párrafo segundo (músico).
- Página 514, párrafo tercero (músico, músico).

✚ *Categoría Lenguaje Musical.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Artículo 37f. *Actividades musicales de la Sección Femenina* (Bonifacio Gil García, 1953a).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 517, párrafo quinto (canciones con gestos, cantos de corro, rondas).
- Página 518, párrafo tercero (canciones).
- Página 518, párrafo quinto (canciones, cancionero).
- Página 519, párrafo primero (canto gregoriano).
- Página 519, párrafo segundo (canto gregoriano).
- Página 520, párrafo cuarto (coros, canto gregoriano).
- Página 521, párrafo noveno (canciones, canción).
- Página 522, párrafo primero (canciones, canto religioso, gregoriano, canciones).
- Página 522, párrafo segundo (coro, canciones).
- Página 522, párrafo cuarto (canciones).
- Página 522, párrafo sexto (villancicos).
- Página 522, párrafo octavo (canciones, canciones).

- Página 523, párrafo primero (canciones).
- Página 523, párrafo tercero (cancionero de la Sección Femenina, cancionero de Juventudes de la Sección Femenina).
- Página 523, párrafo quinto (canciones).

Categoría Formación Auditiva

- Página 519, párrafo cuarto (discos).
- Página 529, párrafo cuarto (conferencias-conciertos).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 518, párrafo primero (danzas).
- Página 518, párrafo segundo (rítmica, movimiento, movimientos corporales).
- Página 518, párrafo tercero (bailes, danzas).
- Página 518, párrafo séptimo (danzas, danzas, movimientos).
- Página 520, párrafo cuarto (rítmica).
- Página 521, párrafo octavo (danzas, danza).
- Página 522, párrafo tercero (bailes, danzas).
- Página 522, párrafo cuarto (danzas).
- Página 523, párrafo quinto (danzas).

Categoría Formación Instrumental

- Página 522, párrafo octavo (músicos).


Categoría Lenguaje Musical


- Página 517, párrafo quinto (ritmo, ritmo).
- Página 518, párrafo segundo (sentido rítmico).
- Página 518, párrafo quinto (solfeo, lectura musical).
- Página 519, párrafo tercero (solfeo).
- Página 520, párrafo cuarto (solfeo).

Revista n° 37g. *Actividades musicales del Frente de Juventudes* (Bonifacio Gil García, 1953b).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 525, párrafo primero (coros, coros).
- Página 525, párrafo cuarto (tiples, tenores, bajos, coro).
- Página 526, párrafo primero (masa coral).
- Página 526, párrafo segundo (coro provincial, coro provincial).
- Página 526, párrafo tercero (coros de centuria, himnos, canciones-marchas, coros de cadetes, coros de flechas).
- Página 527, párrafo cuarto (canciones-marchas, himnos).

 *Categoría Formación Auditiva.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

 *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

 *Categoría Formación Instrumental*

- Página 525, párrafo primero (bandas, bandas de música, rondallas).
- Página 525, párrafo segundo (directores de coros, rondallas, bandas de música).
- Página 526, párrafo cuarto (rondallas).
- Página 526, párrafo sexto (rondalla).
- Página 526, párrafo séptimo (banda juvenil, banda).
- Página 526, párrafo tercero (bandas de música, bandas de cornetas, banda de música).
- Página 526, párrafo cuarto (agrupaciones musicales).
- Página 526, párrafo quinto (orquesta sinfónica).
- Página 527, párrafo primero (intérpretes).

 *Categoría Lenguaje Musical*


- Página 525, párrafo primero (solfeo).

- Página 525, párrafo segundo (solfeo, solfeo).
- Página 525, párrafo cuarto (solfeo).
- Página 526, párrafo quinto (solfeo).
- Página 526, párrafo séptimo (solfeo).
- Página 527, párrafo cuarto (ritmo).


Revista nº 37h. *La ejecución musical, base de la educación musical* (Juan Molinari Galcerán, 1953).


 *Categoría Formación Vocal*

- Página 529, párrafo segundo (conjuntos vocales).

 *Categoría Formación Auditiva*

- Página 529, párrafo séptimo (oído musical).
- Página 530, párrafo primero (oído musical).
- Página 534, párrafo tercero (oyentes, oyentes, oyente, oyentes, oyentes).
- Página 534, párrafo sexto (sentido auditivo).
- Página 535, párrafo segundo (oyente).
- Página 535, párrafo tercero (educación del oído).
- Página 535, párrafo cuarto (oído, audición).

 *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

 *Categoría Formación Instrumental*

- Página 529, párrafo segundo (conjuntos instrumentales).
- Página 533, párrafo cuarto (compositores).
- Página 534, párrafo tercero (músicos, compositores, compositores, compositor, concertistas, compositor).
- Página 535, párrafo segundo (compositor).

- Página 535, párrafo tercero (compositores, compositor).
- Página 536, párrafo cuarto (compositores, instrumentistas, compositores).
- Página 536, párrafo octavo (compositor).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 529, párrafo séptimo (ritmo).
- Página 530, párrafo primero (ritmo, ritmo).
- Página 530, párrafo segundo (notas).
- Página 530, párrafo noveno (acordes, acordes).
- Página 531, párrafo octavo (solfeo).
- Página 533, párrafo primero (notas, notas, notas, notas, notas, solfeo, solfeo)
- Página 533, párrafo tercero (semicorcheas, semicorcheas, semicorcheas).
- Página 534, párrafo primero (solfeo).
- Página 534, párrafo sexto (ritmo).
- Página 535, párrafo cuarto (notas, alteraciones, bemol, sostenido, escalas, escalas, escalas).
- Página 536, párrafo primero (escalas).
- Página 536, párrafo segundo (escalas).
- Página 536, párrafo cuarto (formas melódicas).
- Página 536, párrafo quinto (lenguaje musical).
- Página 536, párrafo sexto (escalas).
- Página 536, párrafo séptimo (escalas, escalas).
- Página 536, párrafo octavo (escalas).


Revista nº 44. *Algunos aspectos pedagógicos de la música* (Jerónimos de Moragas y Gallissà, 1954).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 294, párrafo tercero (canción popular).
- Página 294, párrafo quinto (canciones populares, canción popular, canciones populares, canción, canción popular, canción).
- Página 294, párrafo sexto (cantos negros).

 *Categoría Formación Auditiva*

- Página 296, párrafo quinto (audiciones musicales).

 *Categoría Formación Rítmica y Danza*

- Página 296, párrafo quinto (gimnasia rítmica, gimnasia rítmica).

 *Categoría Formación Instrumental*

- Página 293, párrafo tercero (compositor).
- Página 294, párrafo cuarto (músico, quinteto).


 *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 294, párrafo segundo (ritmo, melodía, ritmos, ritmos).
- Página 294, párrafo tercero (ritmos, melodías, melodías, melodía, melodía).
- Página 295, párrafo cuarto (solfeo).

Revista nº 52. *La “Rítmica” en la escuela primaria (algo de Historia)* (José Plata Gutiérrez, 1955).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 218, párrafo segundo (ópera, ópera infantil, ópera).
- Página 219, párrafo primero (cantos corales).

 *Categoría Formación Auditiva.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 215, párrafo primero (motriz rítmica, rítmica).
- Página 215, párrafo segundo (rítmica, enseñanza de la rítmica, rítmica).
- Página 216, párrafo primero (rítmica).
- Página 216, párrafo segundo (movimientos musculares, rítmica, movimientos, movimientos).
- Página 216, párrafo tercero (rítmica, danza, coreografía).
- Página 217, párrafo primero (rítmica).
- Página 217, párrafo tercero (movimientos, paso, carrera, salto, movimientos, equilibrio, armonía del movimiento, gimnasia).
- Página 217, párrafo cuarto (movimiento, marcha, marcha).
- Página 217, párrafo quinto (movimientos).
- Página 217, párrafo sexto (movimientos).
- Página 217, párrafo primero (movimientos).
- Página 217, párrafo segundo (gimnasia rítmica).
- Página 217, párrafo tercero (rítmica).
- Página 219, párrafo primero (danzas).
- Página 219, párrafo segundo (rítmica).

Categoría Formación Instrumental

- Página 219, párrafo primero (cuartetos, duetos, solos).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 216, párrafo primero (ritmo).
- Página 216, párrafo segundo (ritmos, gestos, mímica).
- Página 216, párrafo cuarto (solfeo, ritmo).
- Página 217, párrafo tercero (ritmo musical).

- Página 217, párrafo quinto (ritmo musical).
- Página 218, párrafo primero (gestos).
- Página 218, párrafo tercero (gesto, compás).
- Página 219, párrafo primero (calderones, ritmos).

Revista nº 66. *Demostración de una nueva Pedagogía de la Música* (José Apolo de las Casas Rodríguez, 1957).

✚ *Categoría Formación Vocal.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Auditiva*

- Página 94, párrafo cuarto (oído musical, audición, concierto).

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 93, párrafo primero (músico, compositor).

✚ *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 93, párrafo tercero (ritmo, tonalidad).
- Página 93, párrafo cuarto (notas, escalas).
- Página 94, párrafo cuarto (ritmo, solfeo).

3.1.1.1.2. Categorización en *Bordón*

En este apartado hemos incluido las categorías y, dentro de ellas, las subcategorías, que obtuvimos a través de nuestro análisis cualitativo. También especificaremos en las subcategorías los números de las revistas y las veces que aparecieron los códigos.

✚ *Categoría Formación Vocal*

En esta categoría han emergido cinco subcategorías:

(a) *Canción Popular.* Los códigos son: Alalás, Canción popular, Cancionero, Cancionero de Juventudes de la Sección Femenina, Cancionero de la Sección Femenina, Cancionero escolar,

Cancionero popular, Cancioneros, Cancioneros populares, Canciones melódicas populares, Canciones-marchas, Canto negro, Cantos populares, Himnos y Villancicos.

(b) *Canto Coral*. Sus códigos son: Agrupaciones corales, Canto coral, Cantos corales, Cantos escolares, Conjuntos vocales, Coral, Coral polifónica, Coro, Coro escolar, Coro mixto de varones, Coro polifónico mixto, Coro provincial, Coros, Coros de cadete, Coros de centuria, Coros de flechas, Escolanía, Masa coral, Masas corales y Orfeón.

(c) *Canción Infantil*. En esta subcategoría hemos seleccionado los siguientes códigos: Canción, Canciones, Canciones con gestos, Canciones de corro, Canciones de cuna, Canciones infantiles, Canciones pedagógicas, Cantos de corro, Nanás, Rondas, Tonadas, Tonadas infantiles, Tonadilla y Tonadillas.

(d) *Música Teatral*. Pertenece en esta subcategoría todos los códigos relacionados con la ópera. Debemos aclarar que hemos incluido también las distintas tesituras de las voces (tenor, bajo, tiple) cuando se hace referencia a estas en el ámbito operístico. Los códigos que pertenecen a esta subcategoría son: Bajos, Ópera, Ópera infantil, Tenores y Triples.

(e) *Canto Religioso*. Los códigos relacionados son: Canto gregoriano, Cantos eclesiásticos, Cantos religiosos, Gregoriano, Melodías gregorianas y Rezo coral.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las cinco subcategorías:

1. *Canción Popular*: revistas nº 15 (2 veces), nº 21 (2 veces), nº 37b (1 vez), nº 37d (2 veces), nº 37e (4 veces), nº 37f (4 veces), nº 37g (4 veces) y nº 44 (6 veces).
2. *Canto Coral*: revistas nº 37a (1 vez), nº 37b (3 veces), nº 37c (3 veces), nº 37d (25 veces), nº 37f (2 veces), nº 37g (9 veces), nº 37h (1 vez) y nº 52 (1 vez).
3. *Canción Infantil*: revistas nº 15 (4 veces), nº 21 (32 veces), nº 37b (7 veces), nº 37c (7 veces), nº 37d (9 veces), nº 37e (6 veces), nº 37f (15 veces) y nº 44 (2 veces).
4. *Música Teatral*: revistas nº 37g (3 veces) y nº 52 (3 veces).

5. *Canto Religioso*: revistas nº 37c (3 veces) y nº 37f (5 veces).

Categoría Formación Auditiva

En esta categoría han emergido tres subcategorías y son las siguientes:

(a) *Audiciones*. Aquí se incluyen los códigos que en el contexto educativo tienen una relación directa con la audición: Audición, Audición musical, Audiciones, Audiciones musicales, Concierto, Conciertos, Conciertos escolares, Conferencias-conciertos, Radio-difusión, Radiodifusión escolar y Radioescolar.

(b) *Reproductores de Audio*. Los códigos que pertenecen en esta subcategoría están relacionados con la reproducción del sonido: Aparato gramofónico, Aparatos gramofónicos, Cintas magnetofónicas, Disco, Discos, Gramófono, Radio, Radio receptor y Receptor.

(c) *Oyentes*. Son las personas que tienen buenas condiciones de audición y escuchan eficazmente las fuentes sonoras. Los códigos que han emergido en estas subcategoría son: Educación del oído, Oído, Oído musical, Oyente, Oyentes y Sentido auditivo.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las tres subcategorías:

1. *Audiciones*: revistas nº 37b (8 veces), nº 37c (2 veces), nº 37d (8 veces), nº 37f (1 vez), nº 37h (1 vez), nº 44 (1 vez) y nº 66 (2 veces).
2. *Reproductores de Audio*: revistas nº 21 (2 veces), nº 37a (2 veces), nº 37b (18 veces), nº 37c (1 vez), nº 37d (1 vez) y nº 37f (1 vez).
3. *Oyentes*: revistas nº 37b (2 veces), nº 37c (1 vez), nº 37d (26 veces), nº 37h (11 veces) y nº 66 (1 vez).

Categoría Formación Rítmica y Danza

En esta categoría han emergido dos subcategorías:

(a) *Movimientos*. Se incluirán aquí los códigos relacionados con el movimiento: Armonía del movimiento, Carrera, Desplazamientos del cuerpo, Educación por el ritmo, Enseñanza de la

rítmica, Equilibrio, Gimnasia, Marcha, Marcha métrica, Motriz rítmica, Movimiento, Movimiento del cuerpo, Movimientos, Movimientos corporales, Movimientos libres, Movimientos musculares, Movimientos rítmicos, Paso, Rítmica, Salto y Trote.

(b) *Danzas*. El código ‘gimnasia rítmica’ se ha incorporado aquí porque también los movimientos se desarrollan dentro de una coreografía. Los códigos seleccionados son: Baile, Bailes, Coreografía, Danza, Danzas, Gimnasia rítmica y Vals.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las dos subcategorías:

1. *Movimientos*: revistas nº 21 (15 veces), nº 37c (2 veces), nº 37d (16 veces), 37f (5 veces) y nº 52 (28 veces).
2. *Danzas*: revistas nº 15 (4 veces), nº 21 (2 veces), nº 37b (1 vez), nº 37c (3 veces), nº 37d (2 veces), nº 37f (11 veces), nº 44 (2 veces) y nº 52 (4 veces).

Categoría Formación Instrumental

En esta categoría han emergido cuatro subcategorías:

(a) *Agrupaciones Instrumentales*. En esta subcategoría hemos contabilizado los códigos que están relacionados con las agrupaciones instrumentales en general, siendo los siguientes: Agrupaciones musicales, Conjuntos instrumentales, Cuartetos, Duetos, Instrumentos populares de música, Quinteto, Rondalla y Rondallas.

(b) *Bandas*. Los códigos son: Banda, Banda juvenil, Bandas, Bandas de cornetas, Bandas de música y Bandas de música.

(c) *Orquestas*. Los códigos son: Agrupaciones orquestales y Orquesta sinfónica.

(d) *Músicos como profesión*. Los códigos son: Compositor, Compositores, Concertistas, Directores de coros, Instrumentistas, Intérprete, Músico, Músicos. A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las cuatro subcategorías:

1. *Agrupaciones Instrumentales*: revistas nº 15 (1 vez), nº 37g (5 veces), nº 37h (1 vez), nº 44 (1 vez) y nº 52 (3 veces).
2. *Bandas*: revistas nº 37b (2 veces) y nº 37g (8 veces).
3. *Orquestas*: revistas nº 37b (2 veces) y nº 37g (8 veces).
4. *Músicos como Profesión*: revistas nº 37a (1 vez), nº 37b (7 veces), nº 37d (2 veces), nº 37e (3 veces), nº 37f (1 vez), nº 37g (2 veces), nº 37h (14 veces), nº 44 (2 veces) y nº 66 (2 veces).

Categoría Lenguaje Musical

En esta categoría han emergido cinco subcategorías, que se sustentan sobre los argumentos especificados.

(a) *Solfeo*. Sus códigos son: Alteraciones, Becuadros, Bemol, Cadencias, Calderones, Compás, Compases, Dictado, Entonación, Figuras, Lectura cantada, Lectura musical, Lenguaje musical, Ligaduras, Modulación, Movimientos del compás, Nota, Notas, Notas musicales, Pentagrama, Puntillos, Semicorcheas, Semitonos, Signos, Signos musicales, Síncopas, Solfeo, Sostenido, Sostenidos, Tonal, Tonales, Tonalidad, Tono y Tonos.

(b) *Armonía*. Para esta subcategoría hemos tenido en cuenta los siguientes códigos: Acorde perfecto, Acorde perfecto mayor, Acordes, Armonía, Armónico, Intervalos y Progresiones armónicas.

(c) *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*. Sus códigos son: Dactilorrítmia, Fononimia, Fórmulas gráficas, Gesto, Gestos, Gestos ascendentes, Gestos descendente, Grafía del sonido, Mímicas y Representación gráfica.

(d) *Melodías*. Los códigos son: Escala, Escala ascendente, Escala descendente, Escala melódica, Escala musical, Escalas, Formas melódicas, Fórmula melódica, Fórmulas melódicas, Frase musical, Heptacordo, Hexacordo, Líneas melódicas, Melodía, Melodías, Melódica, Pentacordo, Progresiones melódicas y Tetracordo.

(e) *Ritmo*. Los códigos son: Fórmula rítmica, Fórmula rítmica melódica, Fórmula rítmica vocal, Formulario rítmico, Fórmulas métricas, Fórmulas rítmicas, Proceso rítmico, Procesos rítmicos, Rítmica percutida, Rítmica vocal, Ritmo, Ritmo musical, Ritmo vaivén, Ritmos, Sentido rítmico y Sentido del ritmo.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las cinco subcategorías:

1. *Solfeo*: revistas nº 21 (24 veces), nº 37b (1 vez), nº 37c (13 veces), nº 37d (68 veces), nº 37f (4 veces), nº 37g (6 veces), nº 37h (18 veces), nº 44 (1 vez), nº 52 (3 veces) y nº 66 (3 veces).
2. *Armonía*: revistas nº 21 (3 veces), nº 37d (6 veces) y nº 37h (2 veces).
3. *Métodos de iniciación en el Lenguaje Musical*: revistas nº 21 (1 vez), nº 37d (28 veces) y nº 52 (4 veces).
4. *Melodías*: revistas nº 21 (13 veces), nº 37b (2 veces), nº 37c (5 veces), nº 37d (24 veces), nº 37h (10 veces), nº 44 (5 veces), nº 66 (1 vez).
5. *Ritmo*: revistas nº 21 (36 veces), nº 37b (3 veces), nº 37c (5 veces), nº 37d (50 veces), nº 37f (3 veces), nº 37g (1 vez), nº 37h (4 veces), nº 44 (4 veces), nº 52 (6 veces) y nº 66 (2 veces).

3.1.1.2. Revista de Educación

En esta revista expondremos la Codificación y la Categorización, en las que se han detallado las categorías y subcategorías. Al final de estas últimas, incluiremos también el número de la *Revista de Educación* y las veces que han aparecido los códigos.

3.1.1.2.1. Codificación en la Revista de Educación

En este apartado aparecerán las categorías, los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de las

categorías se incluyen las páginas y los párrafos en los que se ubican los códigos, que aparecen entre paréntesis.

Revista nº 1. *El problema de la reforma de las enseñanzas de música* (Federico Sopeña Ibáñez, 1952).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 10, primera columna, párrafo primero (canción popular, canción, canción religiosa).
- Página 10, segunda columna, párrafo segundo (canto coral, canto gregoriano, canto religioso).

✚ *Categoría Formación Auditiva.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 9, segunda columna, párrafo segundo (músico).
- Página 10, segunda columna, párrafo segundo (música de cámara, músico, músico).
- Página 10, segunda columna, párrafo quinto (conjuntos).
- Página 10, segunda columna, párrafo sexto (músicos).
- Página 11, segunda columna, párrafo segundo (instrumentistas, concertistas).
- Página 11, segunda columna, párrafo tercero (músicos, músicos, músicos).

✚ *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 9, primera columna, párrafo primero (solfeo).

Revista nº 85. *La música mecánica (pedagogía del disco)* (Federico Sopeña Ibáñez, 1958).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 1, segunda columna, párrafo tercero (ópera).
- Página 2, primera columna, segundo párrafo (canción popular).

- Página 3, segunda columna, primer párrafo (canciones populares).

Categoría Formación Auditiva

- Página 1, primera columna, párrafo primero (conciertos).
- Página 1, primera columna, párrafo segundo (disco microsurco, grabación, disco, radio, disco, conciertos, conciertos, microsurco).
- Página 1, segunda columna, párrafo segundo (disco).
- Página 1, segunda columna, párrafo tercero (conciertos, disco, radio).
- Página 1, segunda columna, párrafo cuarto (disco, grabación).
- Página 2, primera columna, párrafo primero (disco, disco, discos, cinta magnetofónica).
- Página 2, primera columna, párrafo segundo (grabaciones, radio, disco, discos, grabaciones en cinta, oído, radio, grabaciones, discoteca).
- Página 2, primera columna, párrafo tercero (radio, discotecas).
- Página 2, segunda columna, párrafo primero (discos, grabación).
- Página 2, segunda columna, párrafo segundo (música grabada, discoteca, concierto, concierto, concierto, música viva, disco, música oída, concierto, disco, disco, música mecánica, grabaciones).
- Página 2, segunda columna, párrafo tercero (grabación).
- Página 3, primera columna, párrafo primero (discos, cintas magnetofónicas, discoteca, cintas magnetofónicas, disco, cinta, grabaciones, grabaciones, disco).
- Página 3, segunda columna, párrafo primero (grabaciones, discos, disco, discoteca).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 3, segunda columna, párrafo primero (baile).

Categoría Formación Instrumental

- Página 1, primera columna, párrafo segundo (intérprete).

- Página 1, segunda columna, párrafo tercero (compositores).
- Página 2, primera columna, párrafo primero (intérprete, intérprete, intérprete).
- Página 2, segunda columna, párrafo segundo (músico, intérprete).

✚ *Categoría Lenguaje Musical.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 128. *La educación musical en la escuela primaria* (Montserrat Albet i Vila, 1961).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 52, segunda columna, párrafo tercero (cantos escolares).
- Página 52, segunda columna, párrafo cuarto (canciones).
- Página 52, segunda columna, párrafo décimo (canto gregoriano).
- Página 53, primera columna, párrafo cuarto (canto gregoriano)
- Página 53, primera columna, párrafo quinto (coro, canto monódico, canto gregoriano).

✚ *Categoría Formación Auditiva*

- Página 52, segunda columna, párrafo quinto (enseñanza pasiva, oído).
- Página 53, primera columna, párrafo cuarto (educación del oído).

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza*

- Página 53, primera columna, párrafo quinto (movimientos rítmicos).
- Página 53, segunda columna, párrafo séptimo (danza griega).

✚ *Categoría Formación Instrumental*


- Página 53, primera columna, párrafo octavo (compositores, músicos).

✚ *Categoría Lenguaje Musical*


- Página 52, segunda columna, párrafo cuarto (melodías).
- Página 52, segunda columna, párrafo quinto (signos gráficos, notas, melodía, dictado musical).
- Página 53, primera columna, párrafo cuarto (iniciación rítmica).
- Página 53, primera columna, párrafo quinto (gestos melódicos).

- Página 53, segunda columna, párrafo cuarto (lenguaje musical).
- Página 53, segunda columna, párrafo séptimo (sentido rítmico, ritmo, gestos armónicos, ritmo de la melodía, quironomía, ritmo).
- Página 53, segunda columna, párrafo octavo (quironomía, sentido rítmico, ritmo).
- Página 53, segunda columna, párrafo noveno (melodías, quironomía).
- Página 53, segunda columna, párrafo décimo (intervalos, intervalos, intervalos).
- Página 54, primera columna, párrafo primero (frases musicales).


Revista nº 133a. *Educación musical y cultura general* (Ernesto Epstein, 1961).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 27, primera columna, párrafo segundo (canciones folklóricas).
- Página 27, segunda columna, párrafo primero (canción).
- Página 27, segunda columna, párrafo segundo (canto gregoriano).
- Página 28, primera columna, párrafo segundo (canciones infantiles, melodía infantil tradicional, canto coral).
- Página 28, segunda columna, párrafo segundo (canto coral).


 *Categoría Formación Auditiva*

- Página 26, segunda columna, párrafo cuarto (conciertos, discos, programas radiales).
- Página 26, segunda columna, párrafo quinto (conciertos).
- Página 27, segunda columna, párrafo primero (radio).

 *Categoría Formación Rítmica y Danza*

- Página 27, primera columna, párrafo segundo (danzas).
- Página 27, segunda columna, párrafo primero (danzas).
- Página 28, primera columna, párrafo segundo (danza tradicional).

 *Categoría Formación Instrumental.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

 *Categoría Lenguaje Musical.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 133b. *La música como factor de cohesión social* (Andrés Pardo Tovar, 1961).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 28, segunda columna, párrafo tercero (canto llano).
- Página 30, primera columna, párrafo sexto (canto coral).

✚ *Categoría Formación Auditiva*

- Página 29, primera columna, párrafo quinto (oyente).

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza*

- Página 28, primera columna, párrafo segundo (ritmo del movimiento).

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 29, primera columna, párrafo quinto (intérprete).
- Página 30, primera columna, párrafo séptimo (conjuntos instrumentales).

✚ *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 28, segunda columna, párrafo segundo (ritmo de la palabra).

Revista nº 143. *Problemas actuales de la educación musical. I. Importancia de la educación musical* (César Aymat Olasolo, 1962a).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 107, primera columna, párrafo primero (cantos mágicos).
- Página 109, primera columna, párrafo primero (corales).
- Página 109, segunda columna, párrafo primero (conjunto vocal).

✚ *Categoría Formación Auditiva*

- Página 108, primera columna, párrafo primero (audiciones, audición, oyente, audiciones).

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza*

- Página 106, segunda columna, párrafo cuarto (danza).
- Página 107, primera columna, párrafo tercero (bailes modernos).

- Página 108, primera columna, párrafo segundo (movimientos rítmicos).

Categoría Formación Instrumental

- Página 106, primera columna, tercer párrafo (músicos).
- Página 107, segunda columna, cuarto párrafo (compositores).
- Página 109, primera columna, primer párrafo (masa orquestal).
- Página 109, segunda columna, primer párrafo (conjunto instrumental, conjuntos musicales).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 106, primera columna, párrafo tercero (gestos).
- Página 106, segunda columna, párrafo primero (ritmo, armonía).
- Página 106, segunda columna, párrafo cuarto (ritmo, sucesión melódica).
- Página 106, segunda columna, párrafo quinto (ritmo, melodía).
- Página 107, primera columna, párrafo primero (ritmo).
- Página 107, primera columna, párrafo tercero (ritmo, ritmo).
- Página 108, primera columna, párrafo tercero (ritmo, ritmo musical, esquema rítmico).
- Página 108, segunda columna, párrafo primero (ritmo, pulsación rítmica, gesto).
- Página 108, segunda columna, párrafo cuarto (sistema armónico).
- Página 109, primera columna, párrafo primero (estructura rítmica).

Revista nº 144. *Problemas actuales de la educación musical. II. Metodología de la educación musical* (César Aymat Olasolo, 1962b).

Categoría Formación Vocal

- Página 12, primera columna, párrafo tercero (canción infantil).
- Página 12, segunda columna, párrafo cuarto (canciones infantiles).
- Página 16, segunda columna, párrafo cuarto (canto gregoriano, melodías gregorianas).
- Página 16, segunda columna, párrafo quinto (canto gregoriano).

Categoría Formación Auditiva

- Página 12, primera columna, párrafo segundo (audición activa, audición activa).
- Página 14, primera columna, párrafo segundo (audición musical).
- Página 15, primera columna, párrafo primero (oído, audición).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 12, segunda columna, párrafo tercero (danza, movimiento, movimiento, danza).
- Página 14, segunda columna, párrafo cuarto (movimiento, actividad motriz).
- Página 14, segunda columna, párrafo cuarto (gimnasia rítmica).
- Página 15, primera columna, párrafo primero (práctica de la rítmica).
- Página 15, primera columna, párrafo segundo (movimiento).
- Página 15, primera columna, párrafo tercero (enseñanza rítmica).
- Página 16, primera columna, párrafo primero (movimientos rítmicos).

Categoría Formación Instrumental

- Página 12, segunda columna, párrafo tercero (compositores).
- Página 15, primera columna, párrafo primero (compositor).
- Página 15, segunda columna, párrafo quinto (instrumentistas).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 12, segunda columna, párrafo cuarto (escala pentatónica).
- Página 13, segunda columna, párrafo primero (melódica, solfeos).
- Página 13, segunda columna, párrafo cuarto (ritmos, sentido rítmico).
- Página 14, primera columna, párrafo tercero (ritmos, temas melódicos).
- Página 14, primera columna, párrafo cuarto (línea melódica, movimiento sonoro).
- Página 14, primera columna, párrafo sexto (fórmulas rítmicas, líneas melódicas).
- Página 14, segunda columna, párrafo segundo (entonación, sentido rítmico, signos de notación, notas, signos de notación, fórmula rítmica, fórmula melódica).

- Página 14, segunda columna, párrafo tercero (fórmulas rítmicas, fórmulas melódicas).
- Página 14, segunda columna, párrafo quinto (solfeo, ritmo).
- Página 15, primera columna, párrafo primero (solfeo, entonación, ritmo).
- Página 15, primera columna, párrafo segundo (ritmo, gestos).
- Página 15, primera columna, párrafo sexto (ritmo).
- Página 15, segunda columna, párrafo tercero (intervalos).
- Página 15, segunda columna, párrafo cuarto (dictado, intervalos, dictado, frase musical, gestos, gestos, notas, intervalos).
- Página 15, segunda columna, párrafo quinto (frase musical).
- Página 15, segunda columna, párrafo sexto (ritmo, sentido melódico).
- Página 15, segunda columna, párrafo séptimo (sentido del ritmo).
- Página 16, primera columna, párrafo primero (sentido rítmico, gesto).
- Página 16, primera columna, párrafo cuarto (escala musical, escala).
- Página 16, primera columna, párrafo quinto (notas, notas).
- Página 16, segunda columna, párrafo tercero (sistema rítmico).

Revista nº 145. *Problemas actuales de la educación musical. III. La educación musical en la RFA, EE. UU. y la URSS* (César Aymat Olasolo, 1962c).

 *Categoría Formación Vocal*

- Página 61, primera columna, párrafo segundo (canto coral).
- Página 62, primera columna, párrafo quinto (coros).
- Página 64, primera columna, párrafo cuarto (música vocal).
- Página 64, primera columna, párrafo quinto (corales).
- Página 64, segunda columna, párrafo cuarto (ópera).
- Página 64, segunda columna, párrafo quinto (corales).
- Página 64, segunda columna, párrafo octavo (teatro de óperas).

- Página 65, primera columna, párrafo tercero (coros).
- Página 66, primera columna, párrafo tercero (ópera, ópera).
- Página 66, primera columna, párrafo cuarto (coro).
- Página 66, segunda columna, párrafo octavo (coro).

Categoría Formación Auditiva

- Página 64, primera columna, párrafo cuarto (audiciones).
- Página 64, primera columna, párrafo quinto (audiciones comentadas).
- Página 64, segunda columna, párrafo cuarto (audición comentada).
- Página 64, segunda columna, párrafo sexto (conciertos, audiciones de música, discos).
- Página 64, segunda columna, párrafo octavo (tocabiscos).
- Página 66, primera columna, párrafo cuarto (conciertos).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 66, segunda columna, párrafo quinto (danza).

Categoría Formación Instrumental

- Página 63, segunda columna, párrafo segundo (orquestas, orquestas, orquestas, orquestas, bandas escolares, orquestas).
- Página 64, primera columna, párrafo quinto (grupos instrumentales).
- Página 64, segunda columna, párrafo quinto (orquestas, bandas, conjuntos de música de cámara).
- Página 65, primera columna, párrafo tercero (banda, orquesta, conjuntos).
- Página 65, segunda columna, párrafo sexto (orquesta).
- Página 66, primera columna, párrafo primero (orquesta).
- Página 66, primera columna, párrafo segundo (orquestas sinfónicas, orquesta, orquesta).
- Página 66, primera columna, párrafo tercero (orquesta).

- Página 66, primera columna, párrafo cuarto (orquestas sinfónicas).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 61, segunda columna, párrafo tercero (sentido rítmico, sentido melódico).
- Página 64, segunda columna, párrafo cuarto (teoría musical, tonalidad, armonía).
- Página 65, segunda columna, párrafo sexto (solfeo, dictado musical).

Revista nº 159. *Las dos enseñanzas de la música. I. La música en la enseñanza* (Federico Sopena Ibáñez, 1964a).

Categoría Formación Vocal

- Página 2, columna primera, párrafo segundo (canción, canción popular, canción religiosa, misa).
- Página 2, columna primera, párrafo tercero (canción, canción, canción).
- Página 2, columna segunda, párrafo primero (coral).
- Página 3, columna primera, párrafo segundo (canción coral).
- Página 3, columna segunda, párrafo tercero (coros, coro).
- Página 4, primera columna, párrafo tercero (zarzuelas).
- Página 4, segunda columna, párrafo primero (zarzuela).
- Página 4, columna segunda, párrafo segundo (orfeones, corales, música coral, canciones populares).
- Página 4, columna segunda, párrafo tercero (ópera).
- Página 5, segunda columna, párrafo primero (coro universitario).

Categoría Formación Auditiva

- Página 1, segunda columna, párrafo tercero (disco).
- Página 2, columna primera, párrafo primero (disco).
- Página 2, columna primera, párrafo tercero (concierto).
- Página 2, columna segunda, párrafo primero (oído, oído, oído, memoria del oído).

- Página 2, columna segunda, párrafo segundo (disco, radio).
- Página 3, primera columna, párrafo tercero (concierto, concierto).
- Página 3, segunda columna, párrafo primero (conciertos, discoteca).
- Página 3, segunda columna, párrafo segundo (radio).
- Página 3, segunda columna, párrafo tercero (conciertos).
- Página 3, segunda columna, párrafo cuarto (disco).
- Página 4, segunda columna, párrafo tercero (concierto).
- Página 5, primera columna, párrafo primero (conciertos).
- Página 5, segunda columna, párrafo segundo (conciertos, concierto).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 2, primera columna, párrafo tercero (danza rítmica, baile).

Categoría Formación Instrumental

- Página 1, primera columna, párrafo primero (músico).
- Página 3, primera columna, segundo párrafo (agrupaciones instrumentales, orquestina, rondalla).
- Página 3, segunda columna, párrafo tercero (orquestas).
- Página 5, segunda columna, párrafo segundo (agrupación musical universitaria).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 1, segunda columna, párrafo tercero (escalas).

Revista nº 160. *Las dos enseñanzas de la música. II. La enseñanza profesional* (Federico Sopeña Ibáñez, 1964b).

Categoría Formación Vocal

- Página 45, segunda columna, párrafo segundo (teatro de ópera, ópera, ópera).
- Página 46, primera columna, párrafo primero (coristas, teatro lírico, ópera cómica, zarzuela).

- Página 47, primera columna, párrafo segundo (canción española).
- Página 49, primera columna, párrafo primero (cantante).
- Página 49, segunda columna, párrafo segundo (teatro de ópera, cantantes).

Categoría Formación Auditiva

- Página 46, primera columna, párrafo primero (radio-televisión).
- Página 48, segunda columna, párrafo segundo (conciertos, conciertos, conciertos, conciertos).
- Página 48, segunda columna, párrafo tercero (conciertos, audiciones, discoteca).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 45, segunda columna, párrafo segundo (ballet).

Categoría Formación Instrumental

- Página 45, segunda columna, párrafo primero (concertista, orquesta, concertista, orquesta, músico).
- Página 45, segunda columna, párrafo segundo (compositor).
- Página 46, primera columna, párrafo primero (orquesta nacional, bandas municipales).
- Página 46, segunda columna, párrafo primero (compositor, instrumentista, músico, compositor, compositores).
- Página 47, primera columna, párrafo segundo (compositores, intérprete).
- Página 47, primera columna, párrafo tercero (compositores).
- Página 47, segunda columna, párrafo primero (compositores, compositores, compositores).
- Página 47, segunda columna, párrafo segundo (músicos, músicos, orquesta, orquestas españolas).
- Página 48, primera columna, párrafo tercero (músico, compositor).
- Página 48, segunda columna, párrafo primero (músico, compositor).

- Página 48, segunda columna, párrafo segundo (música de cámara, música de cámara, músicos).
- Página 49, primera columna, párrafo primero (compositores).
- Página 49, primera columna, párrafo segundo (concertista, director de orquesta, compositor).
- Página 49, segunda columna, párrafo primero (músicos).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 47, segunda columna, párrafo segundo (solfeo, solfeo, solfeo).
- Página 48, segunda columna, párrafo primero (solfeo, armonía).

Revista nº 167. *Reforma de la enseñanza del Canto* (Federico Sopeña Ibáñez, 1964c).


Categoría Formación Vocal

- Página 101, primera columna, primer párrafo (teatro nacional de ópera, ópera, ópera).
- Página 101, primera columna, párrafo segundo (ópera, ópera).
- Página 101, segunda columna, párrafo primero (teatro de la ópera, ópera, ópera, tenor, ópera).
- Página 101, segunda columna, párrafo segundo (ópera, ópera, ópera, cantante, ópera).
- Página 101, segunda columna, párrafo tercero (ópera, ópera).
- Página 102, primera columna, párrafo primero (canto operístico, teatro lírico).
- Página 102, primera columna, párrafo segundo (teatro lírico, zarzuelas).
- Página 102, primera columna, párrafo cuarto (teatro de ópera).
- Página 102, primera columna, párrafo quinto (canto de salón, canto lírico, ópera).
- Página 102, segunda columna, párrafo segundo (cantantes, teatro de ópera, corista).
- Página 102, segunda columna, párrafo tercero (cantante).
- Página 102, segunda columna, párrafo cuarto (canciones españolas, canciones populares).

- Página 102, segunda columna, párrafo quinto (coro, música vocal de cámara, coro de ópera, coros).
- Página 103, primera columna, párrafo primero (coral, orfeón, coro, teatro de ópera).
- Página 103, primera columna, párrafo segundo (ópera, ópera).
- Página 103, primera columna, párrafo tercero (cantantes, canciones, cancioneros populares, canción popular andaluza).
- Página 103, primera columna, párrafo cuarto (música vocal).
- Página 103, primera columna, párrafo quinto (ópera, ópera).
- Página 103, segunda columna, párrafo segundo (ópera).
- Página 103, segunda columna, párrafo quinto (cantantes, ópera, música vocal).
- Página 103, segunda columna, párrafo sexto (teatro de la ópera).
- Página 104, primera columna, párrafo primero (teatro de la ópera, cantante, ópera).
- Página 104, primera columna, párrafo segundo (teatro de ópera, ópera, teatro nacional de ópera).
- Página 104, primera columna, párrafo tercero (ópera).
- Página 104, segunda columna, párrafo segundo (ópera, ópera, canción popular).

Categoría Formación Auditiva

- Página 103, primera columna, párrafo primero (concierto).
- Página 103, primera columna, párrafo tercero (concierto, disco).
- Página 103, primera columna, párrafo cuarto (disco).
- Página 104, primera columna, párrafo segundo (discoteca).
- Página 104, segunda columna, párrafo primero (grabaciones de cintas, grabaciones de discos, audición).

 *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 102, segunda columna, párrafo quinto (doble cuarteto, orquesta).
- Página 104, segunda columna, párrafo primero (intérpretes).

✚ *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 102, segunda columna, párrafo tercero (solfeo, solfeo, solfeo, sistema tonal).

Revista nº 174. *La enseñanza de la dirección de orquesta* (Federico Sopena Ibáñez, 1965).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 5, primera columna, párrafo primero (coros, coro).
- Página 5, segunda columna, párrafo segundo (ópera, cantantes).
- Página 6, primera columna, párrafo tercero (conjunto vocal).
- Página 7, primera columna, párrafo segundo (cantantes).
- Página 7, primera columna, párrafo tercero (ópera).
- Página 7, primera columna, párrafo cuarto (gregoriano).
- Página 7, segunda columna, párrafo primero (conjuntos vocales).
- Página 7, segunda columna, párrafo tercero (ópera, ópera).
- Página 8, primera columna, párrafo segundo (teatro musical, ópera, teatro nacional de ópera, zarzuela, comedia musical).
- Página 8, segunda columna, párrafo primero (zarzuela).

✚ *Categoría Formación Auditiva*

- Página 5, segunda columna, párrafo segundo (concierto).
- Página 6, primera columna, párrafo primero (conciertos).
- Página 6, primera columna, párrafo cuarto (conciertos).

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Categoría Formación Instrumental

- Página 5, primera columna, párrafo primero (orquesta, orquesta, orquesta).
- Página 5, primera columna, párrafo segundo (orquesta).
- Página 5, segunda columna, párrafo segundo (director de concierto).
- Página 5, segunda columna, párrafo tercero (director de orquesta, orquesta).
- Página 6, primera columna, párrafo primero (director de orquesta).
- Página 6, primera columna, párrafo segundo (músico, compositor, compositores, orquesta).
- Página 6, primera columna, párrafo tercero (conjunto instrumental).
- Página 6, segunda columna, párrafo primero (orquesta).
- Página 6, segunda columna, párrafo segundo (compositor, compositor).
- Página 6, segunda columna, párrafo tercero (intérprete, orquesta, compositor).
- Página 7, primera columna, párrafo segundo (orquesta).
- Página 7, primera columna, párrafo cuarto (música de cámara).
- Página 7, segunda columna, párrafo primero (conjuntos instrumentales).
- Página 8, primera columna, párrafo primero (orquesta nacional, orquestas, orquesta de radio-televisión, orquesta de radio-televisión).
- Página 8, segunda columna, párrafo segundo (orquesta, director musical).

Categoría Lenguaje Musical


- Página 7, primera columna, párrafo quinto (gesto).
- Página 7, segunda columna, párrafo primero (gesto, gesto).

Revista nº 178. *La enseñanza Instrumental en los Conservatorios* (Federico Sopena Ibáñez, 1966).


Categoría Formación Vocal


- Página 54, segunda columna, párrafo primero (ópera, soprano).

- Página 54, segunda columna, párrafo tercero (canción ligera).


 *Categoría Formación Auditiva*

- Página 54, segunda columna, párrafo tercero (concierto).
- Página 55, primera columna, párrafo segundo (audición).
- Página 55, segunda columna, párrafo primero (conciertos).

 *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

 *Categoría Formación instrumental*

- Página 53, primera columna, párrafo primero (orquesta sinfónica, concertistas, orquesta sinfónica).
- Página 53, primera columna, párrafo segundo (músico, bandas civiles, bandas militares, instrumentistas de viento).
- Página 53, segunda columna, párrafo segundo (orquestas).
- Página 53, segunda columna, párrafo tercero (músico).
- Página 54, primera columna párrafo primero (orquesta, instrumentistas).
- Página 54, primera columna párrafo tercero (clases de conjunto, grupos de cámara).
- Página 54, segunda columna, párrafo primero (orquesta, orquestas).
- Página 54, segunda columna, párrafo segundo (orquesta, clase de conjunto).
- Página 54, segunda columna, párrafo tercero (intérpretes).
- Página 54, segunda columna, párrafo cuarto (música de cámara, compositores, rondalla).
- Página 55, primera columna, párrafo primero (trío, cuarteto).
- Página 55, segunda columna, párrafo primero (conjuntos de música moderna, clase de conjunto, compositores).

 *Categoría Lenguaje Musical:* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 190. *La enseñanza de la música religiosa. I. Problemas generales* (Federico Sopeña Ibáñez, 1967a).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 50, primera columna, párrafo segundo (misa).
- Página 50, segunda columna, párrafo segundo (ópera).
- Página 50, segunda columna, párrafo tercero (canción, misa, misa, misa).

✚ *Categoría Formación Auditiva*

- Página 50, primera columna, párrafo tercero (conciertos).
- Página 50, primera columna, párrafo cuarto (concierto).

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 49, primera columna, párrafo primero (músicos, compositores).
- Página 49, segunda columna, párrafo primero (músicos).
- Página 50, primera columna, párrafo cuarto (compositor).
- Página 50, segunda columna, párrafo cuarto (compositores, compositores).

✚ *Categoría Lenguaje Musical.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 191. *La enseñanza de la música religiosa. II. Perspectiva histórica* (Federico Sopeña Ibáñez, 1967b).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 107, primera columna, párrafo segundo (óperas).
- Página 107, segunda columna, párrafo primero (gregoriano).
- Página 107, segunda columna, párrafo segundo (canto gregoriano).
- Página 108, primera columna, párrafo primero (gregoriano, gregoriano).
- Página 109, primera columna, párrafo segundo (gregoriano).

- Página 109, primera columna, párrafo tercero (gregoriano).

✚ *Categoría Formación Auditiva.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 107, primera columna, párrafo segundo (compositor).
- Página 108, primera columna, párrafo primero (compositor, compositor).
- Página 108, primera columna, párrafo segundo (compositores, compositor, músicos, músicos).
- Página 108, primera columna, párrafo tercero (músicos, compositores).
- Página 108, segunda columna, párrafo segundo (músicos, composición).
- Página 108, segunda columna, párrafo tercero (músicos).

✚ *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 108, primera columna, párrafo primero (solfeo, tonalidad).
- Página 108, primera columna, párrafo segundo (armonía).

Revista nº 192. *La enseñanza de la música religiosa. III y IV. Los problemas litúrgicos y Aplicaciones a la enseñanza* (Federico Sopeña Ibáñez, 1967c).

✚ *Categoría Formación Vocal*


- Página 12, primera columna, párrafo primero (rezo).
- Página 13, primera columna, párrafo segundo (cantores de la ‘schola’, canción, canción urbana, canción callejera, canción ligera).
- Página 13, segunda columna, párrafo primero (misa).
- Página 13, segunda columna, párrafo segundo (canto gregoriano, gregoriano).
- Página 13, segunda columna, párrafo tercero (coral).

- Página 14, primera columna, párrafo primero (canción, coral, coral, canción popular, canciones populares).

- Página 15, primera columna, párrafo segundo (canción urbana).

Categoría Formación Auditiva

- Página 14, primera columna, párrafo segundo (conciertos, audición, conciertos).

 *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Categoría Formación Instrumental

- Página 13, primera columna, párrafo primero (compositor).
- Página 13, primera columna, párrafo segundo (compositor, compositor, compositores).
- Página 13, segunda columna, párrafo primero (compositor).
- Página 14, segunda columna, párrafo primero (compositor, compositores, músicos, músicos).
- Página 14, segunda columna, párrafo segundo (compositores).
- Página 15, segunda columna, párrafo segundo (compositores).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 14, segunda columna, párrafo primero (melodía).

Revista nº 197. *La enseñanza no profesional de la música. I. Antecedentes reales* (Federico Sopena Ibáñez, 1968a).

Categoría Formación Vocal

- Página 151, segunda columna, párrafo primero (ópera).

Categoría Formación Auditiva

- Página 151, primera columna, párrafo segundo (conciertos).
- Página 151, segunda columna, párrafo primero (conciertos, oyentes, concierto, conciertos, conciertos, audición).

- Página 152, primera columna, párrafo segundo (discotecas, conciertos, conciertos, conciertos, discos).
- Página 152, segunda columna, párrafo primero (radio).
- Página 152, segunda columna, párrafo segundo (concierto, concierto).

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza:* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 151, segunda columna, párrafo segundo (orquestas, intérpretes).
- Página 151, segunda columna, párrafo segundo (intérprete).
- Página 152, segunda columna, párrafo primero (compositor).

✚ *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 151, segunda columna, párrafo segundo (melodía).

Revista nº 198. *La enseñanza no profesional de la música. II. Bases para una organización* (Federico Sopeña Ibáñez, 1968b).

✚ *Categoría Formación Vocal*

- Página 12, segunda columna, párrafo primero (canción popular).
- Página 13, segunda columna, párrafo segundo (canciones populares).
- Página 14, segunda columna, párrafo tercero (coros, coros).

✚ *Categoría Formación Auditiva*

- Página 12, primera columna, párrafo primero (concierto).
- Página 13, segunda columna, párrafo segundo (auditor, auditor-artista, concierto, auditores, conciertos, conciertos, concierto, audición pasiva).
- Página 14, segunda columna, párrafo segundo (oyente).
- Página 14, segunda columna, párrafo cuarto (oyentes).

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Formación Instrumental*

- Página 12, segunda columna, párrafo primero (músico, músico).
- Página 13, segunda columna, párrafo segundo (intérpretes, compositores, orquesta nacional).
- Página 14, segunda columna, párrafo tercero (orquesta, orquestas, compositores, intérpretes).

✚ *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 12, segunda columna, párrafo primero (armonía).
- Página 13, primera columna, párrafo tercero (tonalidad).
- Página 13, segunda columna, párrafo primero (tonalidad).
- Página 14, primera columna, párrafo segundo (solfeo, solfeo, solfeo, tonalidad, modalidad).
- Página 14, segunda columna, párrafo segundo (armonía, pentagrama).

3.1.1.2.2. Categorización en la *Revista de Educación*

En este apartado hemos incluido las categorías y, dentro de ellas, las subcategorías, que obtuvimos a través de nuestro análisis cualitativo. También especificaremos en las subcategorías los números de las revistas y el número de veces que aparecieron los códigos.

✚ *Categoría Formación Vocal*

En la *Revista de Educación*, a diferencia de *Bordón*, ha emergido una nueva subcategoría en la categoría de *Formación Vocal*: la subcategoría *Canción Ligera*. De esta manera, en esta categoría nos encontramos con seis subcategorías emergidas de nuestros datos. (a) *Canción Popular*. Los códigos son: Canto mágico (porque está relacionado con los cánticos de otras culturas y porque su finalidad es la llegada de la lluvia, la fertilidad, etc.),

Canción española, Canción popular, Canción popular andaluza, Cancioneros populares, Canciones españolas, Canciones folklóricas y Canciones populares.

(b) *Canto Coral*. A esta subcategoría pertenecen los códigos relacionados con los coros y la música coral: Canción coral, Canto coral, Cantores de ‘schola’, Cantos escolares, Conjunto vocal, Conjuntos vocales, Corales, Corista, Coro, Coro universitario, Coros, Música coral, Música vocal, Música vocal de cámara, Orfeón y Orfeones.

(c) *Canción Infantil*. En esta subcategoría hemos seleccionado los siguientes códigos: Canción, Canción infantil, Canciones, Canciones infantiles y Melodía infantil tradicional.

(d) *Música Teatral*. Pertencerán a esta subcategoría todos los códigos afines con la ópera y zarzuela. Debemos aclarar que hemos incluido en esta subcategoría las distintas tesituras de las voces (tenor, bajo, tiple) cuando se hace referencia a esta en el género de la música teatral. Siendo la zarzuela de origen español, la revista *Bordón* no hizo referencia de este género en ninguno de sus artículos musicales. Los códigos seleccionados son: Cantante, Cantantes, Canto lírico, Canto operístico, Comedia musical, Ópera, Ópera cómica, Soprano, Teatro de la ópera, Teatro de ópera, Teatro lírico, Teatro musical, Teatro Nacional de ópera, Tenor, Zarzuela y Zarzuelas.

(e) *Canción Ligera*. Esta subcategoría ha emergido solo en la *Revista de Educación*. Los códigos están relacionados con la música moderna: Canción callejera, Canción ligera, Canción urbana, Canto de salón.

(f) *Canto Religioso*. En esta subcategoría pertenecen los códigos: Canción religiosa, Canto gregoriano, Canto llano, Canto monódico, Canto religioso, Gregoriano, Melodías gregorianas, Misa y Rezo.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las seis subcategorías:

1. *Canción Popular*: revistas nº 1 (1 vez), nº 85 (2 veces), nº 133a (1 vez), 143 (1 vez), nº 159 (2 veces), nº 160 (1 vez), nº 167 (5 veces), nº 192 (2 veces) y nº 198 (2 veces).
2. *Canto Coral*: revistas nº 1 (1 vez), nº 128 (2 veces), nº 133a (2 veces), nº 133b (1 vez), nº 143 (2 veces), nº 145 (8 veces), nº 159 (8 veces), nº 160 (1 vez), nº 167 (9 veces), nº 174 (4 veces), nº 192 (4 veces) y nº 198 (2 veces).
3. *Canción Infantil*: revistas: nº 1 (1 vez), nº 128 (1 vez), nº 133a (3 veces), nº 144 (2 veces), nº 159 (4 veces), nº 167 (1 vez), nº 190 (1 vez) y nº 192 (2 veces).
4. *Música Teatral*: revistas nº 85 (1 vez), nº 145 (4 veces), nº 159 (3 veces), nº 160 (9 veces), nº 167 (47 veces), nº 174 (12 veces), nº 178 (2 veces), nº 190 (1 vez), nº 191 (1 vez) y nº 197 (1 vez).
5. *Canción Ligera*: revistas nº 167 (1 vez), nº 178 (1 vez) y nº 192 (4 veces).
6. *Canto Religioso*: revistas nº 1 (3 veces), nº 128 (4 veces), nº 133a (1 vez), nº 133b (1 vez), nº 144 (3 veces), nº 159 (2 veces), nº 174 (1 vez), nº 190 (4 veces), nº 191 (6 veces) y nº 192 (4 veces).

Categoría Formación Auditiva

En esta categoría han emergido tres subcategorías y son las siguientes:

(a) *Audiciones*. En esta subcategoría se incluyen códigos que en el contexto educativo tienen una relación directa con la audición: Audición, Audición activa, Audición musical, Audición pasiva, Audiciones, Audiciones comentadas, Audiciones de música, Concierto, Conciertos, Discoteca, Discotecas, Grabación, Grabaciones, Grabaciones de discos, Grabaciones en cinta, Música grabada, Música mecánica, Música oída, Música viva y Programas radiales.

(b) *Reproductores de Audio*. Los códigos seleccionados están relacionados con la reproducción del sonido: Cinta, Cinta magnetofónica, Cintas magnetofónicas, Disco, Disco microsuro, Discos, Microsurco, Radio, Radio-televisión, Tocabiscos.

(c) *Oyentes*. Los códigos que han emergido en esta subcategoría han sido: Auditor, Auditor-artista, Auditores, Educación del oído, Enseñanza pasiva (por oído), Memoria del oído, Oído, Oyente y Oyentes.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las tres subcategorías:

1. *Audiciones*: revistas nº 85 (28 veces), nº 133a (3 veces), nº 143 (3 veces), nº 144 (4 veces), nº 145 (6 veces), nº 159 (10 veces), nº 160 (7 veces), nº 167 (6 veces), nº 174 (3 veces), nº 178 (3 veces), nº 190 (2 veces), nº 192 (3 veces), nº 197 (12 veces) y nº 198 (6 veces).
2. *Reproducciones de audio*: revistas nº 85 (30 veces), nº 133a (2 veces), nº 145 (2 veces), nº 159 (6 veces), nº 160 (1 vez), nº 167 (2 veces) y nº 197 (2 veces).
3. *Oyentes*: nº 85 (1 vez), nº 128 (3 veces), nº 133b (1 vez), nº 143 (1 vez), nº 144 (1 vez), nº 159 (4 veces), nº 197 (1 vez) y nº 198 (5 veces).

Categoría Formación Rítmica y Danza

En esta categoría han emergido solo dos subcategorías:

(a) *Movimientos*. Sus códigos son: Actividad motriz, Enseñanza rítmica, Movimiento, Movimientos rítmicos, Práctica de la rítmica y Ritmo del movimiento.

(b) *Danzas*. La danza es una serie de movimientos corporales que no la hemos incluido en la subcategoría anterior porque sus movimientos no son libres, pues se ciñen a una coreografía.

En esta subcategoría han emergido los siguientes códigos: Baile, Bailes modernos, Ballet, Danza, Danza griega, Danza rítmica, Danza tradicional, Danzas y Gimnasia rítmica.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las dos subcategorías:

1. *Movimientos*: revistas nº 128 (1 vez), nº 133b (1 vez), nº 143 (1 vez) y nº 144 (8 veces).
2. *Danzas*: revistas nº 85 (1 vez), nº 128 (1 vez), nº 133a (3 veces), nº 143 (2 veces), nº 144 (3 veces), nº 145 (1 vez), nº 159 (2 veces) y nº 160 (1 vez).

Categoría Formación Instrumental

En esta categoría han emergido cuatro subcategorías:

(a) *Agrupaciones Instrumentales*. En esta subcategoría hemos contabilizado los códigos afines con las agrupaciones instrumentales en general: Agrupación musical universitaria, Agrupaciones instrumentales, Clases de conjuntos, Conjunto instrumental, Conjunto musical, Conjuntos, Conjuntos de música de cámara, Conjuntos de música moderna, Conjuntos instrumentales, Conjuntos musicales, Cuarteto, Doble cuarteto, Grupos de cámara, Grupos instrumentales, Música de cámara, Rondalla y Trío.

(b) *Bandas*. Aunque esta subcategoría es una agrupación instrumental, ha emergido como subcategoría independiente, ya que en los distintos textos aparece como tal; por eso nos ha interesado saber la importancia que se le dio a las bandas durante la etapa franquista. Los códigos son: Banda, Bandas, Bandas civiles, Bandas escolares, Bandas militares y Bandas municipales.

(c) *Orquestas*. Conjunto integrado por instrumentos de cuerda, de viento (viento-madera y viento-metal) y de percusión que participan en una ejecución musical. La orquesta es una agrupación instrumental de gran tamaño, pero la hemos separado de la subcategoría *Agrupaciones Instrumentales* para saber la importancia que se le otorgó durante esta época. Los códigos que pertenecen a esta subcategoría son: Masa orquestal, Orquesta, Orquesta de la

radio-televisión, Orquesta nacional, Orquestas, Orquestas españolas, Orquestas sinfónicas y Orquestina.

(d) *Músicos como Profesión*. Esta subcategoría ha emergido por la importancia que se daba a los músicos profesionales. Los códigos son: Compositor, Compositores, Concertista, Concertistas, Director de concierto, Director de orquesta, Director musical, Instrumentista, Instrumentistas, Instrumentistas de viento, Músico y Músicos.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las cuatro subcategorías:

1. *Agrupaciones Instrumentales*: revistas nº 1 (2 veces), nº 133b (1 vez), nº 143 (2 veces), nº 145 (3 veces), nº 159 (3 veces), nº 160 (2 veces), nº 167 (1 vez), nº 174 (3 veces) y nº 178 (9 veces).
2. *Bandas*: revistas nº 145 (3 veces), nº 160 (1 vez), nº 178 (2 veces).
3. *Orquestas*: revistas nº 143 (1 vez), nº 145 (14 veces), nº 159 (2 veces), nº 160 (5 veces), nº 167 (1 vez), nº 174 (14 veces), nº 178 (7 veces), nº 197 (1 vez) y nº 198 (3 veces).
4. *Músicos como Profesión*: revistas nº 1 (9 veces), nº 85 (7 veces), nº 128 (2 veces), nº 133b (1 vez), nº 143 (2 veces), nº 144 (3 veces), nº 159 (1 vez), nº 160 (27 veces), nº 167 (1 vez), nº 174 (11 veces), nº 178 (8 veces), nº 190 (6 veces), nº 191 (12 veces), nº 192 (11 veces), nº 197 (3 veces) y nº 198 (6 veces).

Categoría Lenguaje Musical

En esta categoría han emergido cinco subcategorías:

(a) *Solfeo*. En esta subcategoría hemos incluido todos los códigos necesarios tanto para comprender la teoría musical como para llevar a cabo la lectura musical: Dictado, Dictado musical, Entonación, Lenguaje musical, Modalidad, Notas, Pentagrama, Signos de notación, Sistema tonal, Solfeo, Solfeos, Teoría musical y Tonalidad.

(b) *Armonía*. Para esta subcategoría hemos tenido en cuenta los siguientes códigos: Armonía, Intervalos y Sistema armónico.

(c) *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*. Sus códigos son: Gesto, Gestos, Gestos armónicos, Gestos melódicos, Quiromanía y Signos gráficos.

(d) *Melodías*. Hemos considerado oportuno incluir en esta subcategoría el código ‘Escalas’ porque son la base de cualquier melodía. Para esta subcategoría hemos tenido en cuenta los siguientes códigos: Escala, Escala musical, Escala pentatónica, Escalas, Fórmula melódica, Fórmulas melódicas, Frase musical, Frases musicales, Líneas melódicas, Melodía, Melodías, Melódica, Movimiento sonoro, Sentido melódico, Sucesión melódica y Temas melódicos.

(e) *Ritmo*. Los códigos son: Esquema rítmico, Estructura rítmica, Estructuras rítmicas, Fórmula rítmica, Fórmulas rítmicas, Iniciación rítmica, Pulsación rítmica, Ritmo, Ritmo de la melodía, Ritmo de la palabra, Ritmo musical, Ritmos, Sentido del ritmo y Sentido rítmico.

A continuación, especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las cinco subcategorías:

1. *Solfeo*: revistas nº 1 (1 vez), nº 128 (3 veces) nº 143 (4 veces), nº 144 (36 veces), nº 144 (13 veces), nº 145 (4 veces), nº 160 (4 veces), nº 167 (4 veces), nº 191 (2 veces) y nº 198 (8 veces).
2. *Armonía*: revistas nº 128 (3 veces), nº 143 (2 veces), nº 144 (4 veces), nº 145 (1 vez), nº 160 (1 vez), nº 191 (1 vez) y nº 198 (2 veces).
3. *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*: revistas nº 128 (6 veces), nº 143 (2 veces), nº 144 (4 veces) y nº 174 (3 veces).
4. *Melodías*: revistas nº 128 (4 veces), nº 143 (2 veces), nº 144 (13 veces), nº 145 (1 vez), nº 159 (1 vez), nº 192 (1 vez) y nº 197 (1 vez).
5. *Ritmo*: revistas nº 128 (7 veces), nº 133b (1 vez), nº 143 (12 veces), nº 144 (15 veces) y nº 145 (1 vez).

3.1.1.3. *Revista Española de Pedagogía*

En esta revista expondremos a continuación la Codificación y la Categorización, en las que se han detallado las categorías y subcategorías. Al final de estas últimas, incluiremos también los números de la *Revista Española de Pedagogía* y la veces que han aparecido los códigos.

3.1.1.3.1. Codificación en la *Revista Española de Pedagogía*

En este epígrafe aparecerán las categorías, los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de las categorías se incluyen las páginas y los párrafos en los que se ubican los códigos, que aparecen entre paréntesis.

Revista nº 58. *Sobre el alcance educativo en la música popular* (Gustavo Bueno Martínez, 1957).

Categoría Formación Vocal

- Página 77, párrafo primero (canciones populares).
- Página 78, párrafo primero (música coral).
- Página 81, párrafo tercero (canciones).
- Página 81, párrafo sexto (canción del pueblo).
- Página 82, párrafo segundo (cancioneros).
- Página 84, párrafo tercero (canciones).
- Página 85, párrafo segundo (canciones populares).
- Página 85, párrafo tercero (melodías populares).
- Página 86, párrafo primero (tonadas populares).
- Página 86, párrafo segundo (canciones populares).
- Página 88, párrafo segundo (canciones).

Categoría Formación Auditiva

- Página 84, párrafo tercero (fonógrafo).
- Página 86, párrafo primero (audición musical, audiciones).
- Página 86, párrafo segundo (conciertos, audición musical).
- Página 86, párrafo tercero (concierto, audición musical, audición musical, concierto).
- Página 87, párrafo primero (oído, oído, oyente, oyente).
- Página 87, párrafo segundo (concierto).
- Página 88, párrafo primero (conciertos).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 78, párrafo primero (movimientos corporales).
- Página 78, párrafo cuarto (movimientos del cuerpo, rítmica).

Categoría Formación Instrumental

- Página 85, párrafo tercero (músicos españoles, músicos profesionales, orquestas, orquestas).
- Página 86, párrafo primero (compositores).
- Página 86, párrafo segundo (intérprete).
- Página 86, párrafo tercero (intérprete).
- Página 87, párrafo primero (músico).
- Página 88, párrafo primero (orquesta).

Categoría Lenguaje Musical

- Página 78, párrafo tercero (melodía, armonía).
- Página 78, párrafo cuarto (códigos rítmicos, ritmo, ritmo, ritmo).
- Página 78, párrafo quinto (melodía, armonía, ritmo, líneas sonoras).
- Página 82, párrafo primero (ritmo, escala musical).
- Página 85, párrafo segundo (solfeo).

- Página 85, párrafo tercero (ritmos).

Revista nº 94. *Didáctica de la música. El Método Ward* (Dionisio del Río Sadornil, 1966).

Categoría Formación Vocal

- Página 150, párrafo segundo (canto gregoriano).
- Página 150, párrafo tercero (cantos gregorianos).
- Página 150, párrafo cuarto (gregoriano, misa).
- Página 150, párrafo quinto (gregoriano).
- Página 151, párrafo segundo (melodías gregorianas).
- Página 159, párrafo primero (canción).
- Página 159, párrafo cuarto (canción).
- Página 159, párrafo sexto (canción).

Categoría Formación Auditiva

- Página 151, párrafo quinto (oído).
- Página 151, párrafo sexto (oído).
- Página 152, párrafo décimo (oído).
- Página 154, párrafo cuarto (memoria auditiva).

Categoría Formación Rítmica y Danza

- Página 150, párrafo sexto (movimientos del ritmo).
- Página 152, párrafo sexto (movimientos del cuerpo).
- Página 152, párrafo octavo (movimiento).
- Página 152, párrafo décimo (movimientos).
- Página 157, párrafo tercero (movimiento).
- Página 158, párrafo séptimo (movimientos rítmicos).

Categoría Formación Instrumental

- Página 150, párrafo primero (músicos).

- Página 150, párrafo sexto (directores de coros, directores de orquestas).

 *Categoría Lenguaje Musical*

- Página 150, párrafo tercero (melodías).
- Página 150, párrafo sexto (juegos rítmicos).
- Página 151, párrafo sexto (tono, tono).
- Página 151, párrafo séptimo (entonación, entonación, tono).
- Página 152, párrafo tercero (tono, bemol, tonos).
- Página 152, párrafo sexto (ejercicios rítmicos, ritmo).
- Página 152, párrafo noveno (movimiento binario, movimientos ternarios).
- Página 152, párrafo décimo (esquemas rítmicos gráficos, melodías, notas).
- Página 152, párrafo undécimo (intervalos, tonos, bemol, bemol).
- Página 153, párrafo primero (gesto).
- Página 153, párrafo segundo (escala musical).
- Página 153, párrafo cuarto (tonos).
- Página 153, párrafo quinto (intervalos, nota, nota, acorde).
- Página 154, párrafo primero (acorde).
- Página 154, párrafo tercero (notas, notas).
- Página 154, párrafo cuarto (notas).
- Página 154, párrafo quinto (intervalo, melodía, melodías, ritmo, melodía, ritmo, melodía, intervalos).
- Página 154, párrafo sexto (signos gráficos).
- Página 155, párrafo primero (pentagrama, notas, pentagrama).
- Página 155, párrafo segundo (clave).
- Página 155, párrafo tercero (claves).

- Página 157, párrafo tercero (ejercicios rítmicos, ritmo, ritmo musical, melodía, ritmo, ritmo, ritmo, ritmo).
- Página 157, párrafo cuarto (ejercicio rítmico).
- Página 158, párrafo segundo (lenguaje musical).
- Página 158, párrafo quinto (entonación).
- Página 158, párrafo sexto (entonación, entonación).
- Página 158, párrafo séptimo (entonación).
- Página 159, párrafo sexto (código tonal, código rítmico).
- Página 159, párrafo octavo (trémolo).
- Página 159, párrafo noveno (intervalos).
- Página 160, párrafo primero (gestos, movimientos de la mano).
- Página 160, párrafo segundo (ritmo, ritmo, ejercicios rítmicos).
- Página 160, párrafo cuarto (signo).
- Página 161, párrafo tercero (melodías, código tonal, código rítmico, melodías).

3.1.1.3.2. Categorización en la *Revista Española de Pedagogía*

En este apartado hemos incluido las categorías y, dentro de ellas, las subcategorías, que obtuvimos a través de nuestro análisis cualitativo. También especificaremos en las subcategorías el número de la revista y el número de veces que aparecieron los códigos.

Categoría Formación Vocal

En esta categoría han emergido cuatro subcategorías:

(a) *Canción Popular*. Sus códigos son: Canción del pueblo, Cancioneros, Canciones populares y Melodías populares.

(b) *Canto Coral*. Sus códigos están relacionados con los coros: Música coral.

(c) *Canción Infantil*. En esta subcategoría han emergido los códigos: Canción, Canciones y Tonadas populares.

(d) *Canto Religioso*. En esta subcategoría pertenecerán los códigos relacionados: Canto gregoriano, Gregoriano, Melodías gregorianas y Misa.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las cuatro subcategorías:

1. *Canción Popular*: revista nº 58 (7 veces).
2. *Canto Coral*: revista nº 58 (1 vez).
3. *Canción Infantil*: revistas nº 58 (3 veces) y nº 94 (3 veces).
4. *Canto Religioso*: revista nº 94 (6 veces).

Categoría Formación Auditiva

En esta categoría han emergido tres subcategorías y son las siguientes:

(a) *Audiciones*. Aquí se incluyen los códigos que en el contexto educativo tienen una relación directa con este aspecto: Audición musical, Audiciones, Concierto y Conciertos.

(b) *Reproductores de Audio*. El código alusivo a esta subcategoría estará vinculada a todo ello que está relacionado con la reproducción del sonido: Fonógrafo.

(c) *Oyentes*. Los códigos emergidos han sido: Memoria Auditiva, Oído y Oyente.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las tres subcategorías:

1. *Audiciones*: revista nº 58 (10 veces).
2. *Reproductores de Audio*: revista nº 58 (1 vez).
3. *Oyentes*: revistas nº 58 (4 veces) y nº 94 (4 veces).

Categoría Formación Rítmica y Danza

En esta categoría ha emergido solo una subcategoría:

(a) *Movimientos*. Sus códigos son: Movimiento, Movimientos corporales, Movimientos del cuerpo, Movimientos del ritmo, Movimientos rítmicos y Rítmica.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos:

1. *Movimientos*: revistas nº 58 (3 veces) y nº 94 (6 veces).

Categoría Formación Instrumental

En esta categoría han emergido solo dos subcategorías:

(a) *Orquestas*. La orquesta es una agrupación instrumental de gran tamaño. Los códigos que pertenecen a esta subcategoría son: Orquesta y Orquestas.

(b) *Músicos como Profesión*. Esta subcategoría ha emergido al potenciarse la figura de los músicos profesionales. Los códigos son: Compositores, Directores de coros, Directores de orquestas, Intérprete, Músico, Músicos, Músicos españoles y Músicos profesionales.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las dos subcategorías:

1. *Orquestas*: revista nº 58 (3 veces).

2. *Músicos como Profesión*: revistas nº 58 (6 veces) y nº 94 (3 veces).

Categoría Lenguaje Musical

En esta categoría han emergido cinco subcategorías:

(a) *Solfeo*. Sus códigos son: Bemol, Clave, Código tonal, Entonación, Lenguaje musical, Movimiento binario, Movimientos ternarios, Notas, Pentagrama, Tono y Trémolo.

(b) *Armonía*. Sus códigos son: Acorde e Intervalos.

(c) *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*. Sus códigos son: Esquemas rítmicos gráficos, Gesto, Movimientos de la mano y Signos gráficos.

(d) *Melodías*. Sus códigos son: Escala musical, Melodía y Melodías.

(e) *Ritmo*. Sus códigos son: Ejercicios rítmicos, Código rítmico, Códigos rítmicos, Juegos rítmicos, Ritmo, Ritmo musical y Ritmos.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las cinco subcategorías:

1. *Solfeo*: revistas nº 58 (2 veces) y nº 94 (34 veces).
2. *Armonía*: revistas nº 58 (2 veces) y nº 94 (7 veces).
3. *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*: revista nº 94 (5 veces).
4. *Melodías*: revistas nº 58 (3 veces) y nº 94 (10 veces).
5. *Ritmo*: revistas nº 58 (7 veces) y nº 94 (18 veces).

3.1.2. Segundo eje: Instrumentos Musicales

En este punto irá apareciendo, dentro de este segundo eje, la información obtenida en *Bordón*, en la *Revista de Educación* y en la *Revista Española de Pedagogía*.

3.1.2.1. Bordón

En este apartado expondremos la codificación y la categorización de las categorías y subcategorías. Al final de esta relación, especificaremos también en las subcategorías, el número de *Bordón* y el número de veces que aparecieron los códigos.

3.1.2.1.1. Codificación en Bordón

Las categorías que hemos definido en este segundo eje son: *Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*. Además de las categorías irán apareciendo también los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de dichas categorías se incluyen las páginas y los párrafos, en los que se ubican los códigos, que aparecen entre paréntesis.

Revista nº 15. *El folklore en la escuela* (Arcadio de Larrea Palacín, 1950). No hemos encontrado ningún código en este artículo; por tanto, no existen categorías.

Revista nº 21. *La música y el canto en la edad preescolar* (Emilia Puig Álvarez, 1951).

✚ *Categoría Instrumentos de Percusión*

- Página 274, párrafo segundo (campanitas, campanitas).
- Página 274, párrafo tercero (campanas, campanitas).
- Página 274, párrafo cuarto (campanita, campanas, campana).
- Página 274, párrafo quinto (campanitas).
- Página 275, párrafo primero (campana).
- Página 279, párrafo quinto (campanilla).
- Página 282, párrafo primero (campanitas).
- Página 282, párrafo segundo (campanitas).
- Página 282, párrafo tercero (campanas).
- Página 282, párrafo cuarto (campanitas).
- Página 282, párrafo quinto (campanitas).

✚ *Categoría Instrumentos de Viento.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Instrumentos de Teclado*

- Página 274, párrafo primero (piano).
- Página 279, párrafo primero (piano).

✚ *Categoría Instrumentos de Cuerda.* No existen códigos y, como consecuencia de esto, no hay categorías.

Revista nº 37a. *Escuela y Música* (Federico Sopeña Ibáñez, 1953). No hemos encontrado ningún código en este artículo, que nos refleje la existencia de categorías.

Revista nº 37b. *El problema de la educación musical en la escuela* (Arcadio de Larrea Palacín, 1953).

✚ *Categoría Instrumentos de Percusión.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

+ *Categoría Instrumentos de Viento*

- Página 463, párrafo primero (flauta, armónica, ocarina).

+ *Categoría Instrumentos de Teclado*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

+ *Categoría Instrumentos de Cuerda*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 37c. *La música en el ámbito escolar* (Antonio Gil Alberdi, 1953). No hemos encontrado ningún código en este artículo; por tanto, no existen categorías.

Revista nº 37d. *La educación musical escolar* (Manuel Borguño Plá, 1953).

+ *Categoría Instrumentos de Percusión*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

+ *Categoría Instrumentos de Viento*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

+ *Categoría Instrumentos de Teclado*

- Página 498, párrafo tercero (piano).
- Página 503, párrafo segundo (teclado).

+ *Categoría Instrumentos de Cuerda*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 37e. *El repertorio músico escolar y su bibliografía* (Antonio Gessa Loaysa, 1953). No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 37f. *Actividades musicales de la Sección Femenina* (Bonifacio Gil García, 1953a).

+ *Categoría Instrumentos de Percusión*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

+ *Categoría Instrumentos de Viento*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

+ *Categoría Instrumentos de Teclado*

- Página 522, párrafo séptimo (piano).

+ *Categoría Instrumentos de Cuerda*

- Página 522, párrafo séptimo (violín).

Revista nº 37g. *Actividades musicales del Frente de Juventudes* (Bonifacio Gil García, 1953b).

✚ *Categoría Instrumentos de Percusión*

- Página 527, párrafo tercero (tambores, tambores).

✚ *Categoría Instrumentos de Viento*

- Página 526, párrafo tercero (cornetas).

✚ *Categoría Instrumentos de Teclado*

- Página 525, párrafo primero (piano).

✚ *Categoría Instrumentos de Cuerda*

- Página 525, párrafo primero (violín).
- Página 526, párrafo cuarto (bandurrias, laúdes, guitarras).

Revista nº 37h. *La ejecución musical, base de la educación musical* (Juan Molinari Galcerán, 1953).

✚ *Categoría Instrumentos de Percusión.* Al no haber códigos, no hay categoría.

✚ *Categoría Instrumentos de Viento.* Al no haber códigos, no hay categoría.

✚ *Categoría Instrumentos de Teclado*

- Página 530, párrafo segundo (piano, teclado).
- Página 533, párrafo primero (teclado, piano).
- Página 535, párrafo tercero (piano).

✚ *Categoría Instrumentos de Cuerda.* Al no haber códigos, no hay categoría.

Revista nº 44. *Algunos aspectos pedagógicos de la música* (Jerónimos de Moragas y Gallissà, 1954). Al no haber códigos, no hay categoría.

Revista nº 52. *La “Rítmica” en la Escuela Primaria (algo de Historia)* (José Plata Gutiérrez, 1955). Al no haber códigos, no hay categoría.

Revista nº 66. *Demostración de una nueva Pedagogía de la Música* (José Apolo de las Casas Rodríguez, 1957). Al no haber códigos, no hay categoría.

3.1.2.1.2. Categorización en *Bordón*

En este apartado hemos incluido las categorías y, dentro de ellas, las subcategorías, obtenidas con nuestro análisis cualitativo. También especificaremos en las subcategorías los números de las revistas y las veces que aparecieron los códigos.

Categoría Instrumentos de Percusión

En esta categoría no ha emergido ninguna subcategoría. Los códigos de esta categoría son: Campana, Campanillas, Campanitas y Tambores.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en esta categoría:

1. *Instrumentos de Percusión*: revistas nº 21 (15 veces) y nº 37g (2 veces).

Categoría Instrumentos de Viento

En esta categoría han emergido dos subcategorías, cuyos códigos son:

(a) *Instrumentos de Viento-Madera*. En esta subcategoría hemos seleccionado los siguientes códigos: Armónica, Flauta y Ocarina.

(b) *Instrumentos de Viento-Metal*. En esta subcategoría ha emergido el siguiente código: Cornetas.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en las dos subcategorías:

1. *Instrumentos de Viento Madera*: revista nº 37b (3 veces).
2. *Instrumentos de Viento Metal*: revista nº 37g (1 vez).

Categoría Instrumentos de Teclado

En esta categoría no ha emergido ninguna subcategoría. Los códigos que han emergido en esta categoría son: Piano y Teclado.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en esta categoría:

1. *Instrumentos de Teclado*: revistas nº 21 (2 veces), nº 37d (2 veces), nº 37f (1 vez), nº 37g (1 vez) y nº 37h (5 veces).

Categoría Instrumentos de Cuerda

En esta categoría han emergido dos subcategorías, cuyos códigos son:

(a) *Instrumentos de Cuerda Frotada*. El código que ha emergido en esta subcategoría es: Violín.

(b) *Instrumentos de Cuerda Pulsada*. Los códigos que han emergido en esta subcategoría son: Bandurrias, Guitarras y Laúdes.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en estas dos subcategorías:

1. *Instrumentos de Cuerda Frotada*: revista nº 37f (1 vez) y nº 37g (1 vez).

2. *Instrumento de Cuerda Pulsada*: revista nº 37g (3 veces).

3.1.2.2. Revista de Educación

En este apartado expondremos la Codificación y la Categorización de las categorías y subcategorías. Al final de esta relación, especificaremos también en las subcategorías, el número de la *Revista de Educación* y el número de veces que aparecieron los códigos.

3.1.2.2.1. Codificación en la Revista de Educación

Las categorías que hemos definido en este segundo eje son: *Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*. Además de las categorías irán apareciendo también los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de dichas categorías se incluyen las páginas y los párrafos, en los que se ubican los códigos, que aparecen entre paréntesis.

Revista nº 1. *El problema de la reforma de las enseñanzas de música* (Federico Sopena Ibáñez, 1952).

- Página 10, segunda columna, párrafo segundo (piano).
- Página 11, segunda columna, párrafo segundo (piano).

Revista nº 85. *La música mecánica (pedagogía del disco)* (Federico Sopena Ibáñez, 1958).

- Página 2, primera columna, párrafo primero (pianola).
- Página 3, segunda columna, párrafo primero (piano).

Revista nº 128. *La educación musical en la escuela primaria* (Montserrat Albet i Vila, 1961).

No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 133a. *Educación musical y cultura general* (Ernesto Epstein, 1961).

- Página 28, primera columna, párrafo segundo (piano).

Revista nº 133b. *La música como factor de cohesión social* (Andrés Pardo Tovar, 1961). No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 143. *Problemas actuales de la educación musical. I. Importancia de la educación musical* (César Aymat Olasolo, 1962a).

- Página 108, segunda columna, primer párrafo (xilófonos).
- Página 108, segunda columna, tercer párrafo (xilófonos, juegos de campanitas).

Revista nº 144. *Problemas actuales de la educación musical. II. Metodología de la educación musical* (César Aymat Olasolo, 1962b).

- Página 12, segunda columna, párrafo tercero (campanas, xilófonos, metalófonos, flautas, violines, tambores de maderas, triángulos, platillos, carracas, timbales, piano).

Revista nº 145. *Problemas actuales de la educación musical. III. La educación musical en la RFA, EE. UU. y la URSS* (César Aymat Olasolo, 1962c).

- Página 61, segunda columna, párrafo tercero (xilófonos, teclado).
- Página 65, segunda columna, párrafo sexto (piano).

- Página 66, primera columna, párrafo tercero (piano).

Revista nº 159. *Las dos enseñanzas de la música. I. La música en la enseñanza* (Federico Sopeña Ibáñez, 1964a).

- Página 1, segunda columna, párrafo tercero (piano, piano).
- Página 3, segunda columna, párrafo cuarto (piano, guitarra).

Revista nº 160. *Las dos enseñanzas de la música. II. La enseñanza profesional* (Federico Sopeña Ibáñez, 1964b).

- Página 46, segunda columna, párrafo primero (violín).
- Página 47, segunda columna, párrafo primero (piano, piano).
- Página 47, segunda columna, párrafo tercero (piano).
- Página 48, primera columna, párrafo segundo (piano, oboe).
- Página 48, segunda columna, párrafo segundo (piano).

Revista nº 167. *Reforma de la enseñanza del Canto* (Federico Sopeña Ibáñez, 1964c).

- Página 102, segunda columna, párrafo tercero (piano, violín).
- Página 102, segunda columna, párrafo cuarto (piano, piano, piano, guitarra).

Revista nº 174. *La enseñanza de la dirección de orquesta* (Federico Sopeña Ibáñez, 1965).

- Página 5, segunda columna, párrafo tercero (violín, piano).
- Página 7, primera columna, párrafo segundo (piano, piano).
- Página 7, segunda columna, párrafo primero (pianos).
- Página 7, segunda columna, párrafo segundo (violín).

Revista nº 178. *La enseñanza Instrumental en los Conservatorios* (Federico Sopeña Ibáñez, 1966).

- Página 53, primera columna, párrafo primero (contrabajos, violines).
- Página 53, primera columna, párrafo segundo (clarinete, oboe, contrabajo).
- Página 53, segunda columna, párrafo primero (timbal, platillos).

- Página 54, primera columna, párrafo primero (tubas).
- Página 54, primera columna, párrafo segundo (oboe, fagot, flauta, trompas).
- Página 54, primera columna, párrafo cuarto (arpa, arpa).
- Página 54, segunda columna, párrafo primero (arpa).
- Página 54, segunda columna, párrafo segundo (arpa, arpa, guitarra, arpa, arpa).
- Página 54, segunda columna, párrafo tercero (guitarra, guitarra, pianos, guitarra electrónica).
- Página 54, segunda columna, párrafo cuarto (guitarra, vihuela).
- Página 55, primera columna, párrafo segundo (órgano, órgano).
- Página 55, segunda columna, párrafo primero (órgano, órgano, órgano).

Revista nº 190. *La enseñanza de la música religiosa. I. Problemas generales* (Federico Sopeña Ibáñez, 1967a).

- Página 50, primera columna, párrafo cuarto (piano, viola).

Revista nº 191. *La enseñanza de la música religiosa. II. Perspectiva histórica* (Federico Sopeña Ibáñez, 1967b).

- Página 107, segunda columna, párrafo primero (órgano).
- Página 108, primera columna, párrafo primero (órgano).

Revista nº 192. *La enseñanza de la música religiosa. III y IV. Los problemas litúrgicos y Aplicaciones a la enseñanza* (Federico Sopeña Ibáñez, 1967c). No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 197. *La enseñanza no profesional de la música. I. Antecedentes reales* (Federico Sopeña Ibáñez, 1968a). No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 198. *La enseñanza no profesional de la música. II. Bases para una organización* (Federico Sopeña Ibáñez, 1968b).

- Página 12, segunda columna, párrafo primero (piano).

- Página 14, primera columna, párrafo tercero (piano, guitarra).
- Página 14, segunda columna, párrafo primero (guitarra, flauta dulce).

3.1.2.2.2. Categorización en la *Revista de Educación*

En este apartado hemos incluido las categorías y, dentro de ellas, las subcategorías, obtenidas con nuestro trabajo. También especificaremos en las subcategorías el número de la revista y el número de veces que aparecieron los códigos.

Categoría Instrumentos de Percusión

En esta categoría no ha emergido ninguna subcategoría. Los códigos que han emergido son: Campanas, Carracas, Juegos de campanitas, Metalófonos, Platillos, Tambores de madera, Timbales, Triángulos y Xilófonos.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en esta categoría:

1. *Instrumentos de Percusión*: revistas nº 143 (3 veces), nº 144 (8 veces), nº 145 (1 vez), nº 178 (2 veces).

Categoría Instrumentos de Viento

En esta categoría han emergido dos subcategorías con los siguientes códigos:

(a) *Instrumentos de Viento-Madera*. Sus códigos son: Clarinete, Fagot, Flauta, Flauta dulce, Flautas y Oboe.

(b) *Instrumentos de Viento-Metal*. En esta subcategoría han emergido los códigos siguientes: Trompas y Tubas.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en estas dos subcategorías:

1. *Instrumentos de Viento Madera*: revistas nº 144 (1 vez), nº 160 (1 vez), nº 178 (5 veces) y nº 198 (1 vez).
2. *Instrumentos de Viento Metal*: revista nº 178 (2 veces).

Categoría Instrumento de Teclado

En esta categoría no ha emergido ninguna subcategoría. Los códigos que hemos localizado son: Órgano, Piano, Pianola y Teclado.

A continuación especificamos el número de las revistas y las veces donde aparecen los códigos en esta categoría:

1. *Instrumentos de Teclado*: revistas nº 1 (2 veces), nº 85 (2 veces), nº 133a (1 vez), nº 144 (1 vez), nº 145 (3 veces), nº 159 (3 veces), nº 160 (5 veces), nº 167 (4 veces), nº 174 (4 veces), nº 178 (6 veces), nº 190 (1 vez), nº 191 (2 veces) y nº 198 (2 veces).

Categoría Instrumentos de Cuerda

En esta categoría han emergido dos subcategorías, cuyos códigos son:

(a) *Instrumentos de Cuerda Frotada*. Los códigos que han emergido en esta subcategoría son: Contrabajo, Contrabajos, Viola, Violín y Violines.

(b) *Instrumentos de Cuerda Pulsada*. Los códigos que han emergido en esta subcategoría son: Arpa, Guitarra, Guitarra electrónica y Vihuela.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en estas dos subcategorías:

1. *Instrumentos de Cuerda Frotada*: revistas nº 144 (1 vez), nº 160 (1 vez), nº 167 (1 vez), nº 174 (2 veces), nº 174 (3 veces) y nº 190 (1 vez).
2. *Instrumento de Cuerda Pulsada*: revistas nº 159 (1 vez), nº 167 (1 vez), nº 178 (16 veces) y nº 198 (2 veces).

3.1.2.3. Revista Española de Pedagogía

En este apartado expondremos la Codificación y la Categorización de las categorías y subcategorías. Al final de esta relación, especificaremos también en las subcategorías, el número de la *Revista Española de Pedagogía* y el número de veces que aparecieron los códigos.

3.1.2.3.1. Codificación en la *Revista Española de Pedagogía*

Las categorías que hemos definido en este segundo eje son: *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*. Además de las categorías irán apareciendo también los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de las categorías se han incluido las páginas y los párrafos, en los que se ubican los códigos, que aparecen entre paréntesis.

Revista nº 58. *Sobre el alcance educativo en la música popular* (Gustavo Bueno Martínez, 1957).

Categoría *Instrumentos de Viento*

- Página 87, párrafo primero (tubas).


Categoría *Instrumentos de Teclado*

- Página 79, párrafo segundo (piano).
- Página 88, párrafo primero (piano).

Categoría *Instrumentos de Cuerda*


- Página 85, párrafo tercero (guitarras, guitarras).
- Página 87, párrafo primero (violines).

Revista nº 94. *Didáctica de la música. El Método Ward* (Dionisio del Río Sadornil, 1966)

 Categoría *Instrumentos de Viento*. No hemos encontrado ningún código.

Categoría *Instrumentos de Teclado*

- Página 160, párrafo primero (armonio).

 Categoría *Instrumentos de Cuerda*. No hemos encontrado ningún código.

3.1.2.3.2. Categorización en la *Revista Española de Pedagogía*

En este apartado hemos incluido las categorías y, dentro de ellas, las subcategorías, obtenidas con nuestro análisis cualitativo. También especificaremos en las subcategorías el número de la revista y el número de veces que aparecieron los códigos.

✚ *Categoría Instrumentos de Viento*. En esta categoría ha emergido una sola subcategoría:

(a) *Instrumentos de Viento-Metal*. En esta subcategoría ha emergido el siguiente código:
Tubas.

A continuación especificamos el número de las revistas y las veces donde aparecen los códigos de esta subcategoría:

1. *Instrumentos de Viento Metal*: revista nº 58 (1 vez).

✚ *Categoría Instrumentos de Teclado*

En esta categoría no ha emergido ninguna subcategoría. El código que ha emergido en esta categoría es: Piano.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en esta categoría:

- *Instrumentos de Teclado*: revistas nº 58 (2 veces) y nº 94 (1 vez).

✚ *Categoría Instrumentos de Cuerda*

En esta categoría han emergido dos subcategorías que se sustentan por los códigos hallados.

(a) *Instrumentos de Cuerda Frotada*. El código que ha emergido en esta subcategoría es:
Violines.

(b) *Instrumentos de Cuerda Pulsada*. El código que ha emergido en esta subcategoría es:
Guitarras.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en estas dos subcategorías:

1. *Instrumentos de Cuerda Frotada*: revista nº 58 (1 vez).
2. *Instrumentos de Cuerda Pulsada*: revista nº 58 (2 veces).

3.1.3. Tercer eje: Agentes Educativos

En este punto irá apareciendo, dentro de este tercer eje, la información obtenida en *Bordón*, en la *Revista de Educación* y en la *Revista Española de Pedagogía*.

3.1.3.1. *Bordón*

En este apartado expondremos la codificación y la categorización de las categorías y subcategorías. Al final de esta relación, especificaremos también en las subcategorías el número de la revista y el número de veces que aparecieron los códigos.

3.1.3.1.1. Codificación en *Bordón*

Las categorías que hemos definido en este tercer eje son: *Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes*. Además de las categorías irán apareciendo también los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de las categorías se han incluido también las páginas y los párrafos, en los que se ubican los códigos, que aparecen entre paréntesis.

Revista nº 15. *El folklore en la escuela* (Arcadio de Larrea Palacín, 1950).

✚ *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 29, párrafo tercero (escuela).
- Página 31, párrafo séptimo (escuela).

✚ *Categoría Profesorado*

- Página 29, párrafo primero (maestros).
- Página 30, párrafo tercero (maestro).
- Página 32, párrafo segundo (maestro).


✚ *Categoría Estudiantes*. No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 21. *La música y el canto en la edad preescolar* (Emilia Puig Álvarez, 1951).


✚ *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 271, párrafo primero (escuela).

- Página 276, párrafo cuarto (escuela).
- Página 277, párrafo tercero (escuela).
- Página 278, párrafo séptimo (escuela).
- Página 279, párrafo tercero (escuela).
- Página 280, párrafo tercero (escuela).

 *Categoría Profesorado*

- Página 276, párrafo sexto (maestra).
- Página 277, párrafo tercero (maestra).
- Página 280, párrafo tercero (maestro, maestro).
- Página 280, párrafo sexto (maestro).
- Página 281, párrafo séptimo (maestro).
- Página 282, párrafo segundo (maestra).
- Página 283, párrafo segundo (maestra).
- Página 283, párrafo cuarto (maestros).


 *Categoría Estudiantes*

- Página 280, párrafo segundo (escolares).


Revista nº 37a. *Escuela y Música* (Federico Sopena Ibáñez, 1953).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 453, párrafo tercero (escuela rural).
- Página 454, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 455, párrafo primero (conservatorios).

 *Categoría Profesorado*

- Página 453, párrafo primero (maestro).


 *Categoría Estudiantes*

- Página 453, párrafo primero (estudiante).

Revista nº 37b. *El problema de la educación musical en la escuela* (Arcadio de Larrea Palacín, 1953).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 457, párrafo tercero (escuelas del magisterio).
- Página 458, párrafo primero (escuela, escuelas).
- Página 458, párrafo segundo (escuela).
- Página 458, párrafo quinto (escuelas).
- Página 461, párrafo séptimo (escuela).
- Página 461, párrafo octavo (escuela).
- Página 462, párrafo primero (escuelas del magisterio, conservatorio).
- Página 462, párrafo octavo (escuela).
- Página 463, párrafo quinto (escuelas, escuelas, colegios, escuelas rurales, escuelas del magisterio).
- Página 463, párrafo séptimo (conservatorio).
- Página 464, párrafo segundo (escuelas).
- Página 464, párrafo cuarto (escuelas).
- Página 464, párrafo sexto (colegios, escuelas, escuelas, escuelas).
- Página 464, párrafo séptimo (escuelas, escuela, escuela).
- Página 465, párrafo primero (escuelas).
- Página 465, párrafo segundo (escuelas).
- Página 465, párrafo tercero (escuelas, escuela, escuela, escuela, escuela, escuela).
- Página 465, párrafo cuarto (escuelas).
- Página 465, párrafo (escuelas).

 *Categoría Profesorado*

- Página 457, párrafo tercero (maestros).

- Página 458, párrafo cuarto (educadores).
- Página 458, párrafo quinto (maestros).
- Página 459, párrafo tercero (educadores).
- Página 460, párrafo sexto (educadores).
- Página 461, párrafo séptimo (maestro).
- Página 462, párrafo primero (maestros, maestros).
- Página 462, párrafo tercero (maestro).
- Página 463, párrafo quinto (maestros).
- Página 463, párrafo séptimo (maestro).
- Página 464, párrafo segundo (maestros).
- Página 464, párrafo cuarto (maestro).
- Página 464, párrafo séptimo (maestros).
- Página 465, párrafo tercero (maestros).
- Página 465, párrafo cuarto (maestros).
- Página 465, párrafo (maestros, maestros).

Categoría Estudiantes

- Página 460, párrafo séptimo (escolar).
- Página 461, párrafo séptimo (escolar).
- Página 464, párrafo cuarto (escolar).
- Página 464, párrafo séptimo (alumnos).
- Página 465, párrafo tercero (escolares).

Revista nº 37c. *La música en el ámbito escolar* (Antonio Gil Alberdi, 1953).

Categoría Centros de Enseñanza

- Página 467, párrafo primero (escuela).
- Página 468, párrafo sexto (escuela).

- Página 469, párrafo segundo (escuelas municipales).
- Página 469, párrafo cuarto (escuelas, escuelas).
- Página 469, párrafo quinto (escuelas).
- Página 470, párrafo segundo (escuelas).
- Página 471, párrafo primero (escuelas).
- Página 473, párrafo quinto (escuelas).

Categoría Profesorado

- Página 469, párrafo sexto (maestros, maestros).
- Página 470, párrafo segundo (maestros).
- Página 470, párrafo tercero (maestros, profesor).
- Página 473, párrafo sexto (maestro).
- Página 474, párrafo quinto (maestro).

Categoría Estudiantes

- Página 473, párrafo quinto (alumnos).

Revista nº 37d. *La educación musical escolar* (Manuel Borgeño Plá, 1953).

Categoría Centros de Enseñanza

- Página 487, párrafo primero (escuela).
- Página 489, párrafo primero (escuela).
- Página 489, párrafo segundo (escuela).
- Página 489, párrafo cuarto (escuela, escuelas, colegios, escuelas de varones).
- Página 490, párrafo segundo (escuelas).
- Página 490, párrafo tercero (escuelas).
- Página 491, párrafo cuarto (escuelas).
- Página 492, párrafo segundo (escuelas normales).
- Página 492, párrafo cuarto (escuela, conservatorios).

- Página 493, párrafo segundo (escuela).
- Página 493, párrafo cuarto (escuela).
- Página 493, párrafo primero (escuela, escuela, escuela, escuela, escuela).
- Página 495, párrafo segundo (escuela).
- Página 498, párrafo tercero (escuelas).
- Página 509, párrafo tercero (colegios varones, colegios femeninos).
- Página 510, párrafo tercero (escuela, escuelas).
- Página 510, párrafo cuarto (escuela, escuelas).
- Página 510, párrafo quinto (escuela).
- Página 511, párrafo primero (escuelas).

Categoría Profesorado

- Página 487, párrafo cuarto (profesor, profesor).
- Página 489, párrafo primero (profesor).
- Página 491, párrafo tercero (profesor, profesor, profesor de educación musical).
- Página 491, párrafo cuarto (profesores, profesor de educación musical).
- Página 491, párrafo quinto (profesor de educación musical, profesor).
- Página 493, párrafo tercero (profesor).
- Página 493, párrafo primero (profesor).
- Página 495, párrafo segundo (profesor, educador).
- Página 495, párrafo tercero (profesor).
- Página 496, párrafo cuarto (profesor, profesor).
- Página 497, párrafo primero (profesor).
- Página 498, párrafo segundo (profesor).
- Página 498, párrafo tercero (profesor de educación musical, profesor, profesor).
- Página 498, párrafo cuarto (profesor de educación musical).

- Página 499, párrafo segundo (profesor).
- Página 500, párrafo primero (profesor).
- Página 500, párrafo segundo (profesores).
- Página 500, párrafo cuarto (profesor).
- Página 500, párrafo quinto (profesor).
- Página 501, párrafo primero (profesor, profesor).
- Página 502, párrafo segundo (profesor, profesor, profesor).
- Página 503, párrafo primero (profesor).
- Página 504, párrafo primero (profesor).
- Página 504, párrafo cuarto (profesor).
- Página 504, párrafo sexto (profesor).
- Página 505, párrafo primero (profesor).
- Página 506, párrafo segundo (profesor).
- Página 507, párrafo séptimo (profesor).
- Página 508, párrafo primero (profesor).
- Página 509, párrafo tercero (docentes).


Categoría Estudiantes

- Página 487, párrafo primero (alumnos).
- Página 487, párrafo cuarto (alumnos).
- Página 489, párrafo cuarto (alumnos, alumnos).
- Página 489, párrafo quinto (escolares, alumnos).
- Página 490, párrafo segundo (alumnos, alumnos).
- Página 491, párrafo segundo (escolar, escolar).
- Página 492, párrafo primero (alumnos).
- Página 492, párrafo cuarto (alumnos).


- Página 493, párrafo segundo (alumnos).
- Página 495, párrafo segundo (alumnos).
- Página 495, párrafo quinto (alumnos).
- Página 497, párrafo segundo (alumnos).
- Página 497, párrafo tercero (alumno).
- Página 498, párrafo segundo (alumnos).
- Página 498, párrafo cuarto (alumnos).
- Página 499, párrafo tercero (alumnos).
- Página 499, párrafo quinto (alumnos).
- Página 500, párrafo segundo (alumnos).
- Página 500, párrafo quinto (alumnos).
- Página 501, párrafo primero (alumnos, alumnos, alumnos, alumnos, alumnos, alumnos).
- Página 502, párrafo primero (escolares, alumnos, alumnos).
- Página 502, párrafo segundo (alumnos, alumnos).
- Página 503, párrafo primero (alumnos, alumnos).
- Página 503, párrafo tercero (alumnos).
- Página 504, párrafo primero (alumnos).
- Página 504, párrafo cuarto (alumnos).
- Página 505, párrafo segundo (alumnos, alumno).
- Página 506, párrafo primero (alumnos, alumno).
- Página 506, párrafo segundo (alumnos).
- Página 506, párrafo tercero (alumnos).
- Página 507, párrafo primero (alumnos).
- Página 507, párrafo séptimo (alumnos).

- Página 508, párrafo segundo (alumnos).
- Página 509, párrafo primero (alumnos, alumnos).


Revista nº 37e. *El repertorio músico escolar y su bibliografía* (Antonio Gessa Loaysa, 1953).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 513, párrafo primero (escuela).
- Página 513, párrafo tercero (escuela).
- Página 513, párrafo cuarto (escuela).
- Página 514, párrafo segundo (escuela, escuela).
- Página 514, párrafo quinto (escuelas).
- Página 514, párrafo sexto (escuela, escuela).
- Página 515, párrafo primero (escuela).
- Página 515, párrafo segundo (escuela, escuela).
- Página 515, párrafo tercero (escuela).

 *Categoría Profesorado*

- Página 513, párrafo primero (maestro).
- Página 513, párrafo segundo (maestro).
- Página 513, párrafo tercero (maestro).
- Página 514, párrafo primero (maestro).
- Página 515, párrafo segundo (maestros).
- Página 515, párrafo tercero (maestro).


 *Categoría Estudiantes*

- Página 514, párrafo séptimo (escolares).


Artículo 37f. *Actividades musicales de la Sección Femenina* (Bonifacio Gil García, 1953a).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 520, párrafo primero (institutos de enseñanzas medias, escuela de Sección Femenina).

 *Categoría Profesorado*

- Página 519, párrafo segundo (profesores).
- Página 519, párrafo quinto (profesora).
- Página 521, párrafo tercero (profesoras).
- Página 521, párrafo quinto (maestras).
- Página 521, párrafo séptimo (profesoras).
- Página 523, párrafo cuarto (maestras).


 *Categoría Estudiantes*

- Página 517, párrafo segundo (alumnas).
- Página 518, párrafo segundo (alumnas).
- Página 518, párrafo quinto (alumnas).
- Página 519, párrafo segundo (alumnas).
- Página 519, párrafo quinto (alumnas, alumnas).
- Página 521, párrafo noveno (estudiantes, escolares).


Revista n° 37g. *Actividades musicales del Frente de Juventudes* (Bonifacio Gil García, 1953b).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 525, párrafo primero (academias de música, academias, conservatorio).
- Página 525, párrafo segundo (academias).
- Página 525, párrafo cuarto (escuela de canto).

 *Categoría Profesorado*


- Página 525, párrafo segundo (profesores).
- Página 526, párrafo sexto (profesores).

 *Categoría Estudiantes.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.


Revista nº 37h. *La ejecución musical, base de la educación musical* (Juan Molinari Galcerán, 1953).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 534, párrafo primero (conservatorios).
- Página 534, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 535, párrafo tercero (conservatorios, academias de música).

 *Categoría Profesorado*

- Página 531, párrafo séptimo (maestro).
- Página 534, párrafo segundo (profesor, profesor).
- Página 534, párrafo tercero (maestros).
- Página 536, párrafo tercero (profesor).
- Página 536, párrafo quinto (profesor).

 *Categoría Estudiantes*

- Página 529, párrafo quinto (estudiantes).
- Página 531, párrafo séptimo (alumno).
- Página 531, párrafo octavo (alumno, alumno).
- Página 532, párrafo primero (alumno).
- Página 534, párrafo cuarto (estudiantes).
- Página 535, párrafo tercero (alumno).

Revista nº 44. *Algunos aspectos pedagógicos de la música* (Jerónimos de Moragas y Gallissà, 1954).

✚ *Categoría Centros de Enseñanza.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Profesorado*

- Página 294, párrafo cuarto (maestros).

✚ *Categoría Estudiantes.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 52. *La “Rítmica” en la Escuela Primaria (algo de Historia)* (José Plata Gutiérrez, 1955).

✚ *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 216, párrafo primero (escuela primaria).
- Página 216, párrafo segundo (escuelas primarias).
- Página 216, párrafo cuarto (escuelas, colegio).
- Página 217, párrafo segundo (escuela primaria).
- Página 218, párrafo segundo (escuela primaria, escuelas primarias).
- Página 219, párrafo segundo (escuelas primarias, escuelas).

✚ *Categoría Profesorado*

- Página 215, párrafo primero (educadores, educadores).
- Página 216, párrafo tercero (educadores).
- Página 216, párrafo cuarto (profesora).
- Página 217, párrafo segundo (educadores).
- Página 217, párrafo tercero (profesora).
- Página 218, párrafo segundo (maestros).


✚ *Categoría Estudiantes*

- Página 215, párrafo segundo (escolares, escolares).
- Página 216, párrafo primero (escolares).

Revista nº 66. *Demostración de una nueva Pedagogía de la Música* (José Apolo de las Casas Rodríguez, 1957).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 93, párrafo primero (conservatorio, escuela primaria).
- Página 94, párrafo cuarto (escuelas).
- Página 96, párrafo primero (conservatorio).

 *Categoría Profesorado*

- Página 93, párrafo primero (maestro).
- Página 93, párrafo segundo (maestro, maestro).
- Página 94, párrafo primero (profesor).
- Página 94, párrafo segundo (maestro).
- Página 94, párrafo quinto (maestro).

 *Categoría Estudiantes*

- Página 93, párrafo tercero (alumnos).
- Página 93, párrafo cuarto (alumno).
- Página 94, párrafo primero (alumnos).
- Página 94, párrafo segundo (alumnos).
- Página 94, párrafo tercero (alumnos).
- Página 94, párrafo cuarto (alumnos).

3.1.3.1.2. Categorización en *Bordón*

En este apartado hemos incluido las categorías y, dentro de ellas, las subcategorías, si las hubiera, que obtuvimos a través de nuestro análisis cualitativo. Al final de esta relación, especificaremos también en las subcategorías el número de la revista y el número de veces que aparecieron los códigos.

Categoría Centros de Enseñanza

En esta categoría han emergido dos subcategorías que se sustentan por los siguientes códigos:

(a) *Centros de Enseñanza no Profesional*. En esta subcategoría han emergido códigos relacionados con los centros educativos que forman musicalmente a los alumnos en niveles no profesionales: Colegios, Colegios femeninos, Colegios masculinos, Escuelas, Escuela Primaria, Escuela Rural, Escuelas de la Sección Femenina, Escuelas de varones, Escuelas de Magisterio, Escuelas Normales, Escuelas Rurales e Institutos de Enseñanzas Medias.

(b) *Centros de Enseñanza Profesional*. En esta subcategoría han emergido códigos relacionados con los centros educativos que forman a los alumnos para dedicarse laboralmente a ejercer todo lo relacionado con la música: Academias, Academias de música, Conservatorio, Conservatorios, Escuela de canto y Escuelas Municipales.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en estas dos subcategorías:

1. *Centros de Enseñanza no Profesional*: revistas nº 15 (2 veces), nº 21 (6 veces), nº 37a (1 vez), nº 37b (33 veces), nº 37c (8 veces), nº 37d (29 veces), nº 37e (12 veces), nº 37f (2 veces), nº 52 (9 veces) y nº 66 (2 veces).
2. *Centros de Enseñanza Profesional*: revistas nº 37a (2 veces), nº 37b (2 veces), nº 37c (1 vez), nº 37d (1 vez), nº 37g (5 veces), nº 37h (4 veces) y nº 66 (2 veces).

Categoría Profesorado

En esta categoría han emergido dos subcategorías. Los códigos que pertenecen a estas subcategorías están vinculados al personal que se encarga de transmitir los conocimientos a los alumnos:

(a) *Profesorado General*. Los códigos que han emergido en esta subcategoría son: Docentes, Maestra, Maestras, Maestro, Maestros, Profesor, Profesora y Profesores.

(b) *Profesorado de Música*. En esta subcategoría ha emergido un solo código que está relacionado con los profesores específicos en la materia de música: Profesor de educación musical.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en esta categoría:

1. *Profesorado General*: revistas nº 15 (3 veces), nº 21 (9 veces), nº 37a (1 vez), nº 37b (18 veces), nº 37c (7 veces), nº 37d (37 veces), nº 37e (6 veces), nº 37f (6 veces), nº 37g (2 veces), nº 37h (6 veces), nº 44 (1 vez), nº 52 (7 veces) y nº 13 (6 veces).
2. *Profesorado de Música*: revista nº 37d (5 veces).

Categoría Estudiantes

En esta categoría no ha emergido ninguna subcategoría. Los códigos que pertenecen a esta categoría estarán vinculados al personal que recibe los conocimientos docentes. Sus códigos son: Alumnas, Alumno, Alumnos, Escolar, Escolares, Estudiante, Estudiantes.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en esta categoría:

1. *Categoría Estudiantes*: revistas nº 21 (1 vez), nº 37a (1 vez), nº 37b (5 veces), nº 37c (1 vez), nº 37d (50 veces), nº 37e (1 vez), nº 37f (8 veces), nº 37h (7 veces), nº 52 (3 veces) y nº 66 (6 veces).

3.1.3.2. Revista de Educación

En este apartado expondremos la Codificación y la Categorización de las categorías y subcategorías. Al final de esta relación, especificaremos también en las subcategorías el número de la revista y el número de veces que aparecieron los códigos.

3.1.3.2.1. Codificación en la *Revista de Educación*

Las categorías que hemos definido en este tercer eje son: *Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes*. Además de las categorías irán apareciendo también los números de

cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de las categorías se han incluido también las páginas y los párrafos, en los que se ubican los códigos, que aparecen entre paréntesis.

Revista nº 1. *El problema de la reforma de las enseñanzas de música* (Federico Sopena Ibáñez, 1952).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 9, primera columna, párrafo segundo (conservatorio, conservatorio).
- Página 9, segunda columna, párrafo primero (colegios).
- Página 9, segunda columna, párrafo segundo (institutos, universidades, escuela superior de música, institutos).
- Página 10, primera columna, párrafo segundo (universidad, escuelas de bellas artes, conservatorios).
- Página 10, primera columna, párrafo tercero (conservatorio de música, escuela superior de música, universidades, escuela superior).
- Página 10, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio, conservatorio, conservatorio, conservatorio).
- Página 10, segunda columna, párrafo tercero (escuela superior de música, institutos).
- Página 10, segunda columna, párrafo cuarto (escuela superior de música).
- Página 10, segunda columna, párrafo quinto (escuela superior de música).
- Página 10, segunda columna, párrafo séptimo (escuela superior de música, escuela superior de música).
- Página 10, segunda columna, párrafo octavo (conservatorio, escuelas de música).
- Página 11, primera columna, párrafo primero (conservatorio).
- Página 11, primera columna, párrafo segundo (conservatorios, conservatorio, escuela, conservatorio, conservatorios, conservatorios de música).

- Página 11, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio).

Categoría Profesorado

- Página 9, segunda columna, párrafo segundo (profesores de música, profesores de música).
- Página 10, segunda columna, párrafo segundo (profesor).
- Página 10, segunda columna, párrafo cuarto (maestros de capilla).
- Página 10, segunda columna, párrafo sexto (profesores universitarios de música).
- Página 11, primera columna, párrafo primero (profesorado).
- Página 11, primera columna, párrafo segundo (profesores).

Categoría Estudiantes

- Página 9, primera columna, párrafo segundo (alumno, alumnos, alumnos, alumnos).
- Página 9, segunda columna, párrafo primero (alumnos, alumnos).
- Página 10, segunda columna, párrafo segundo (alumno).
- Página 11, primera columna, párrafo segundo (alumnos).
- Página 11, segunda columna, párrafo segundo (alumnos).

Revista nº 85. *La música mecánica (pedagogía del disco)* (Federico Sopena Ibáñez, 1958).

Categoría Centros de Enseñanza

- Página 2, primera columna, párrafo segundo (escuela, universidad, escuela, institutos, colegios mayores).
- Página 3, primera columna, párrafo primero (colegio mayor).
- Página 3, segunda columna, párrafo primero (colegios, universidad).

Categoría Profesorado

- Página 1, segunda columna, párrafo segundo (profesores universitarios).
- Página 2, primera columna, párrafo segundo (profesor).


 *Categoría Estudiantes*

- Página 1, segunda columna, párrafo tercero (estudiantes).


Revista nº 128. *La educación musical en la escuela primaria* (Montserrat Albet i Vila, 1961).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 52, primera columna, párrafo primero (escuela primaria, escuela primaria).
- Página 52, segunda columna, párrafo segundo (escuela primaria).
- Página 52, segunda columna, párrafo cuarto (escuela).
- Página 52, segunda columna, párrafo octavo (escuelas).
- Página 52, segunda columna, párrafo noveno (escuelas).
- Página 53, primera columna, párrafo tercero (escuela primaria).

 *Categoría Profesorado*

- Página 52, segunda columna, párrafo octavo (maestros, maestras, maestros).
- Página 53, primera columna, párrafo tercero (maestros).
- Página 53, primera columna, párrafo noveno (maestro).
- Página 53, segunda columna, párrafo quinto (maestros, profesores, maestro, profesor, educadores).
- Página 53, segunda columna, párrafo sexto (maestros).


 *Categoría Estudiantes*

- Página 52, segunda columna, párrafo cuarto (alumnos).
- Página 52, segunda columna, párrafo octavo (alumnos).
- Página 53, primera columna, párrafo segundo (escolares).
- Página 53, segunda columna, párrafo séptimo (alumnos).
- Página 53, segunda columna, párrafo décimo (escolares).
- Página 54, segunda columna, párrafo primero (escolares).

Revista nº 133a. *Educación musical y cultura general* (Ernesto Epstein, 1961).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 25, segunda columna, párrafo quinto (escuelas, colegios).
- Página 27, segunda columna, párrafo segundo (escuelas, colegios, institutos, escuela de primaria).

 *Categoría Profesorado*

- Página 27, primera columna, párrafo segundo (maestros).
- Página 28, primera columna, párrafo segundo (maestro, profesor).


 *Categoría Estudiantes*

- Página 27, primera columna, párrafo segundo (estudiantes).
- Página 28, segunda columna, párrafo primero (estudiantes, escolares).

Revista nº 133b. *La música como factor de cohesión social* (Andrés Pardo Tovar, 1961).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 30, segunda columna, párrafo segundo (escuelas de música).
- Página 30, segunda columna, párrafo tercero (escuelas, colegios, escuelas normales de música).
- Página 30, segunda columna, párrafo cuarto (universidad).

 *Categoría Profesorado*

- Página 30, segunda columna, párrafo tercero (maestros).


 *Estudiantes.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 143. *Problemas actuales de la educación musical. I. Importancia de la educación musical* (César Aymat Olasolo, 1962a). No hemos encontrado ningún código en este artículo.


Revista nº 144. *Problemas actuales de la educación musical. II. Metodología de la educación musical* (César Aymat Olasolo, 1962b).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 13, primera columna, párrafo tercero (escuelas de primarias, escuelas de secundarias).
- Página 14, segunda columna, párrafo quinto (conservatorio).

 *Categoría Profesorado*

- Página 12, segunda columna, párrafo tercero (maestro).
- Página 13, primera columna, párrafo tercero (profesores de música).
- Página 14, segunda columna, párrafo quinto (profesor).
- Página 15, segunda columna, párrafo segundo (profesor).
- Página 15, segunda columna, párrafo cuarto (profesor, profesor, profesor).
- Página 15, segunda columna, párrafo séptimo (profesor).

 *Categoría Estudiantes*

- Página 12, segunda columna, párrafo tercero (alumnos, alumnos).
- Página 13, primera columna, párrafo segundo (alumnos).
- Página 14, primera columna, párrafo cuarto (alumno).
- Página 14, segunda columna, párrafo segundo (alumno, alumno).
- Página 14, segunda columna, párrafo tercero (alumno, alumno).
- Página 14, segunda columna, párrafo quinto (alumnos, alumnos).
- Página 15, primera columna, párrafo cuarto (alumnos).
- Página 15, segunda columna, párrafo primero (alumnos).
- Página 15, segunda columna, párrafo segundo (alumnos).

Revista nº 145. *Problemas actuales de la educación musical. III. La educación musical en la RFA, EE. UU. y la URSS* (César Aymat Olasolo, 1962c).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 61, primera columna, párrafo primero (escuela).
- Página 61, segunda columna, párrafo segundo (escuela).
- Página 61, segunda columna, párrafo tercero (escuela).
- Página 61, segunda columna, párrafo cuarto (universidades, escuelas superiores de música, conservatorios).
- Página 62, primera columna, párrafo primero (universidad, escuelas superiores de música, universidad, universidad).
- Página 62, primera columna, párrafo segundo (escuelas superiores de música).
- Página 62, primera columna, párrafo tercero (escuelas superiores de música, escuelas).
- Página 62, primera columna, párrafo cuarto (escuelas superiores, conservatorios).
- Página 62, primera columna, párrafo quinto (escuelas superiores de música, escuelas, escuelas, escuelas).
- Página 62, primera columna, párrafo sexto (conservatorios, conservatorios).
- Página 62, segunda columna, párrafo primero (escuelas superiores, escuelas).
- Página 62, segunda columna, párrafo tercero (escuelas, escuelas superiores de música, universidad, escuelas).
- Página 62, segunda columna, párrafo cuarto (escuelas rurales, escuelas superiores de pedagogía, academias).
- Página 62, segunda columna, párrafo quinto (universidades).
- Página 63, segunda columna, párrafo segundo (escuelas, escuelas de segundo grado).
- Página 64, primera columna, párrafo primero (escuelas primarias, escuelas secundarias).

- Página 64, primera columna, párrafo tercero (escuela rural, escuela, escuela, escuelas, escuelas de primaria, escuela secundaria).
- Página 64, primera columna, párrafo cuarto (escuelas elementales).
- Página 64, primera columna, párrafo quinto (escuelas secundarias).
- Página 64, segunda columna, párrafo quinto (universidades).
- Página 64, segunda columna, párrafo séptimo (universidades).
- Página 65, primera columna, párrafo tercero (escuelas elementales).
- Página 65, segunda columna, párrafo segundo (escuelas).
- Página 65, segunda columna, párrafo tercero (escuelas, escuela).
- Página 65, segunda columna, párrafo cuarto (escuelas primarias de música, escuelas).
- Página 65, segunda columna, párrafo quinto (escuelas profesionales de música, escuelas, escuelas, escuelas primarias de música, escuelas).
- Página 65, segunda columna, párrafo sexto (escuelas, escuelas especiales de música, conservatorio, escuelas, conservatorios, escuelas, escuelas, escuela, escuelas).
- Página 65, segunda columna, párrafo séptimo (conservatorio).
- Página 66, primera columna, párrafo primero (conservatorios, conservatorio, conservatorio, conservatorio, escuela).
- Página 66, primera columna, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 66, primera columna, párrafo tercero (conservatorio, conservatorio).
- Página 66, primera columna, párrafo cuarto (conservatorio, conservatorio).
- Página 66, primera columna, párrafo quinto (escuelas, conservatorios, conservatorio, conservatorios, conservatorio).
- Página 66, segunda columna, párrafo primero (conservatorios, escuelas especiales de música).

- Página 66, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio, escuelas primarias de música, escuelas, escuelas profesionales de música, escuelas especiales de música, conservatorio).
- Página 66, segunda columna, párrafo tercero (escuelas, escuelas).
- Página 66, segunda columna, párrafo octavo (escuela).
- Página 66, segunda columna, párrafo noveno (escuelas).

Categoría Profesorado

- Página 62, segunda columna, párrafo primero (profesores, profesor de educación musical).
- Página 62, segunda columna, párrafo tercero (profesor de música, profesor).
- Página 62, segunda columna, párrafo cuarto (profesores de música).
- Página 64, primera columna, párrafo segundo (profesores de música).
- Página 64, primera columna, párrafo tercero (profesora, profesora, profesor de música).
- Página 65, primera columna, párrafo primero (profesores de música).
- Página 65, primera columna, párrafo segundo (educadores musicales).
- Página 66, primera columna, párrafo quinto (profesores).
- Página 66, segunda columna, párrafo segundo (profesores, maestros, maestros).
- Página 66, segunda columna, párrafo tercero (maestros, maestros).
- Página 66, segunda columna, párrafo sexto (maestros).

Categoría Estudiantes

- Página 61, segunda columna, párrafo segundo (alumno).
- Página 62, primera columna, párrafo primero (alumnos).
- Página 62, segunda columna, párrafo tercero (alumno).
- Página 63, segunda columna, párrafo segundo (alumnos).
- Página 64, primera columna, párrafo sexto (estudiantes).

- Página 64, primera columna, párrafo séptimo (alumnos).
- Página 64, segunda columna, párrafo tercero (alumno).
- Página 64, segunda columna, párrafo cuarto (alumno).
- Página 64, segunda columna, párrafo quinto (alumnos).
- Página 64, segunda columna, párrafo séptimo (alumnos).
- Página 65, primera columna, párrafo cuarto (estudiantes).
- Página 65, segunda columna, párrafo tercero (alumnos, escolares).
- Página 65, segunda columna, párrafo quinto (alumnos).
- Página 65, segunda columna, párrafo sexto (escolares, alumnos, alumnos).
- Página 66, primera columna, párrafo segundo (alumnos).
- Página 66, primera columna, párrafo tercero (estudiantes, alumnos, alumnos).
- Página 66, primera columna, párrafo cuarto (estudiantes).
- Página 66, primera columna, párrafo quinto (estudiantes).

Revista nº 159. *Las dos enseñanzas de la música. I. La música en la enseñanza* (Federico Sopena Ibáñez, 1964a).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 1, primera columna, párrafo primero (conservatorios).
- Página 2, primera columna, párrafo segundo (colegio, escuela).
- Página 2, primera columna, párrafo tercero (escuelas).
- Página 2, primera columna, párrafo cuarto (escuela).
- Página 2, segunda columna, párrafo segundo (escuela, escuela).
- Página 3, primera columna, párrafo segundo (colegio).
- Página 3, primera columna, párrafo tercero (colegios).
- Página 3, segunda columna, párrafo segundo (colegios).

- Página 3, segunda columna, párrafo tercero (escuela, universidad, colegios, instituto de segunda enseñanza).
- Página 4, primera columna, párrafo segundo (universidad).
- Página 4, primera columna, párrafo tercero (escuelas profesionales).
- Página 4, segunda columna, párrafo segundo (escuela).
- Página 5, primera columna, párrafo primero (escuela superior de música).
- Página 5, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio, conservatorio).

Categoría Profesorado

- Página 3, segunda columna, párrafo segundo (profesores).

Categoría Estudiantes

- Página 5, primera columna, párrafo primero (estudiantes).

Revista nº 160. *Las dos enseñanzas de la música. II. La enseñanza profesional* (Federico Sopena Ibáñez, 1964b).

Categoría Centros de Enseñanza

- Página 45, primera columna, párrafo primero (conservatorios, conservatorios, conservatorio).
- Página 45, primera columna, párrafo segundo (conservatorios).
- Página 45, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 46, primera columna, párrafo primero (conservatorio).
- Página 46, primera columna, párrafo segundo (escuelas particulares de música, academias particulares de música).
- Página 46, primera columna, párrafo tercero (academias de música, escuelas, conservatorios).
- Página 46, segunda columna, párrafo primero (conservatorios, escuela).
- Página 47, primera columna, párrafo segundo (escuela, escuela).

- Página 48, primera columna, párrafo primero (escuela, escuela de canto).
- Página 48, primera columna, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 48, primera columna, párrafo tercero (conservatorio).
- Página 48, segunda columna, párrafo primero (conservatorio).
- Página 48, segunda columna, párrafo segundo (conservatorios, conservatorio, conservatorio, conservatorios, conservatorio).
- Página 48, segunda columna, párrafo tercero (conservatorio, conservatorio, conservatorios).
- Página 49, primera columna, párrafo primero (escuela superior de música, conservatorio).
- Página 49, primera columna, párrafo segundo (escuela superior).
- Página 49, primera columna, párrafo tercero (universidad).
- Página 49, segunda columna, primer párrafo (escuela, escuela superior de música, escuela).

Categoría Profesorado

- Página 46, primera columna, párrafo segundo (profesores de conservatorio, profesores).
- Página 46, segunda columna, párrafo primero (profesores, profesor, profesor, profesor de composición, profesor de armonía, profesor).
- Página 47, primera columna, párrafo tercero (profesor).
- Página 47, segunda columna, párrafo segundo (profesores).
- Página 48, primera columna, párrafo segundo (maestro, profesor).
- Página 48, segunda columna, párrafo segundo (profesor).
- Página 49, primera columna, párrafo segundo (profesores).

 *Categoría Estudiantes*

- Página 45, primera columna, párrafo primero (estudiantes).
- Página 45, primera columna, párrafo segundo (estudiantes).
- Página 46, primera columna, párrafo primero (estudiante).
- Página 46, segunda columna, párrafo primero (alumnos).
- Página 46, segunda columna, párrafo segundo (alumno).
- Página 47, primera columna, párrafo tercero (alumno).
- Página 47, segunda columna, párrafo tercero (alumno).
- Página 48, primera columna, párrafo primero (alumno).
- Página 48, primera columna, párrafo tercero (alumnos).
- Página 48, segunda columna, párrafo primero (alumno).

Revista nº 167. *Reforma de la enseñanza del Canto* (Federico Sopeña Ibáñez, 1964c).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 101, primera columna, párrafo tercero (conservatorio).
- Página 102, primera columna, párrafo tercero (escuela de danza).
- Página 102, primera columna, párrafo cuarto (conservatorio superior, conservatorio superior, conservatorio superior, conservatorio superior).
- Página 102, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio superior, conservatorio superior).
- Página 102, segunda columna, párrafo tercero (conservatorio superior de música).
- Página 103, primera columna, párrafo primero (escuela superior de canto).
- Página 103, primera columna, párrafo segundo (escuela superior de canto).
- Página 103, segunda columna, párrafo segundo (escuela de canto, escuela de danza).
- Página 103, segunda columna, párrafo cuarto (escuela superior).

- Página 103, segunda columna, párrafo quinto (escuela española de canto, conservatorio, escuela).
- Página 103, segunda columna, párrafo sexto (escuela superior).
- Página 104, primera columna, párrafo primero (conservatorios).
- Página 104, primera columna, párrafo tercero (conservatorio).
- Página 104, segunda columna, párrafo segundo (universidad, colegios mayores, conservatorio, universidad).

Categoría Profesorado

- Página 102, primera columna, párrafo tercero (maestros).
- Página 102, segunda columna, párrafo cuarto (profesores de canto).

Categoría Estudiantes

- Página 103, segunda columna, párrafo cuarto (alumnos, alumnos).
- Página 103, segunda columna, párrafo quinto (alumno, alumnos).
- Página 104, segunda columna, párrafo primero (alumnos).
- Página 104, segunda columna, párrafo segundo (estudiantes, alumnos).

Revista nº 174. *La enseñanza de la dirección de orquesta* (Federico Sopena Ibáñez, 1965).

Categoría Centros de Enseñanza

- Página 5, primera columna, párrafo primero (escuela superior de música, conservatorios, conservatorio, conservatorio, conservatorio, conservatorio, conservatorio).
- Página 5, primera columna, párrafo segundo (conservatorios).
- Página 6, primera columna, párrafo tercero (escuela, conservatorio, escuela).
- Página 6, primera columna, párrafo cuarto (conservatorio, escuela, escuela).
- Página 6, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 7, segunda columna, párrafo primero (conservatorio).

- Página 7, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 7, segunda columna, párrafo cuarto (escuela superior).
- Página 8, segunda columna, párrafo segundo (conservatorios, conservatorio superior, conservatorio).

Categoría Profesorado

- Página 5, primera columna, párrafo primero (maestro).

Categoría Estudiantes

- Página 5, primera columna, párrafo primero (alumnos).
- Página 6, segunda columna, párrafo tercero (estudiante, estudiante, estudiante).
- Página 8, segunda columna, párrafo segundo (alumnos).

Revista nº 178. *La enseñanza Instrumental en los Conservatorios* (Federico Sopeña Ibáñez, 1966).


Categoría Centros de Enseñanza

- Página 53, primera columna, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 53, segunda columna, párrafo tercero (conservatorio).
- Página 54, primera columna párrafo primero (conservatorios).
- Página 54, segunda columna, párrafo primero (conservatorio).
- Página 54, segunda columna, párrafo segundo (conservatorios).
- Página 54, segunda columna, párrafo tercero (escuela).
- Página 54, segunda columna, párrafo cuarto (conservatorio).
- Página 55, primera columna, párrafo segundo (conservatorios superiores).
- Página 55, segunda columna, párrafo primero (conservatorio, conservatorio, conservatorios).

Categoría Profesorado

- Página 53, segunda columna, párrafo primero (profesor).

- Página 54, primera columna párrafo tercero (profesor).
- Página 54, segunda columna, párrafo tercero (profesores).


 *Categoría Estudiantes*


- Página 53, primera columna, párrafo segundo (estudiante).
- Página 53, segunda columna, párrafo segundo (estudiantes).
- Página 53, segunda columna, párrafo tercero (estudiantes).

Revista nº 190. *La enseñanza de la música religiosa. I. Problemas generales* (Federico Sopeña Ibáñez, 1967a).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 49, primera columna, párrafo primero (conservatorios).
- Página 49, primera columna, párrafo segundo (conservatorios).
- Página 50, segunda columna, párrafo cuarto (conservatorio).

 *Categoría Profesorado.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

 *Categoría Estudiantes*

- Página 49, segunda columna, párrafo tercero (alumnos).
- Página 50, segunda columna, párrafo cuarto (alumnos).

Revista nº 191. *La enseñanza de la música religiosa. II. Perspectiva histórica* (Federico Sopeña Ibáñez, 1967b).

 *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 107, primera columna, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 107, segunda columna, párrafo segundo (escuela).
- Página 108, primera columna, párrafo primero (conservatorios).
- Página 108, primera columna, párrafo segundo (escuela).
- Página 108, segunda columna, párrafo primero (conservatorio).

✚ *Categoría Profesorado*

- Página 107, primera columna, párrafo primero (maestros).

✚ *Categoría Estudiantes.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

Revista nº 192. *La enseñanza de la música religiosa. III y IV. Los problemas litúrgicos y Aplicaciones a la escuela* (Federico Sopena Ibáñez, 1967c).

✚ *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 14, primera columna, párrafo primero (escuela municipal).
- Página 14, segunda columna, párrafo primero (conservatorios, colegios, conservatorios).
- Página 15, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio).

✚ *Categoría Profesorado.* No hemos encontrado ningún código en este artículo.

✚ *Categoría Estudiantes*

- Página 14, primera columna, párrafo primero (alumnos).

Revista nº 197. *La enseñanza no profesional de la música. I. Antecedentes reales* (Federico Sopena Ibáñez, 1968a).

✚ *Categoría Centros de Enseñanza*

- Página 151, primera columna, párrafo primero (conservatorio, conservatorios, universidad, conservatorio, conservatorios, escuelas superiores).
- Página 152, primera columna, párrafo segundo (colegios mayores, institutos, colegio mayor, universidad, conservatorio, colegios mayores).
- Página 152, segunda columna, párrafo segundo (colegios mayores, colegio mayor, colegio mayor, conservatorios).

✚ *Categoría Profesorado*

- Página 151, segunda columna, párrafo segundo (profesor).

Categoría Estudiantes

- Página 152, primera columna, párrafo segundo (estudiantes).
- Página 152, segunda columna, párrafo segundo (estudiantes).

Revista nº 198. *La enseñanza no profesional de la música. II. Bases para una organización* (Federico Sopeña Ibáñez, 1968b).

Categoría Centros de Enseñanza

- Página 12, primera columna, párrafo primero (conservatorio, colegios femeninos).
- Página 12, primera columna, párrafo segundo (conservatorio, escuela municipal de música, universidad).
- Página 12, segunda columna, párrafo primero (conservatorio).
- Página 12, segunda columna, párrafo segundo (conservatorios, escuelas, colegios, escuelas, colegios, institutos, conservatorio).
- Página 13, primera columna, párrafo primero (conservatorios, colegios, institutos, conservatorio).
- Página 13, primera columna, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 13, segunda columna, párrafo segundo (conservatorio).
- Página 13, segunda columna, párrafo primero (conservatorio).
- Página 14, primera columna, párrafo primero (colegios mayores, colegios menores).
- Página 14, segunda columna, párrafo cuarto (conservatorios).

Categoría Profesorado

- Página 13, primera columna, párrafo segundo (profesores de escuelas normales, profesores de música).
- Página 14, primera columna, párrafo primero (profesores de música).

Categoría Estudiantes

- Página 12, segunda columna, párrafo primero (estudiantes, estudiantes).

- Página 12, segunda columna, párrafo segundo (alumno).
- Página 13, primera columna, párrafo primero (alumnos).
- Página 13, primera columna, párrafo segundo (estudiantes).
- Página 13, segunda columna, párrafo primero (alumnos).
- Página 13, segunda columna, párrafo primero (estudiante).
- Página 14, segunda columna, párrafo cuarto (estudiantes, estudiantes).

3.1.3.2.2. Categorización en la *Revista de Educación*

En este apartado hemos incluido las categorías y, dentro de ellas, las subcategorías, que obtuvimos a través de nuestro análisis cualitativo. También especificaremos en las subcategorías el número de la revista y el número de veces que aparecieron los códigos.

Categoría Centros de Enseñanza

En esta categoría han emergido dos subcategorías, cuyos códigos son:

(a) *Centros de Enseñanza no Profesional*. Estos códigos están relacionados con los centros educativos que forman a los alumnos a un nivel no profesional: Colegio, Colegio Mayor, Colegios, Colegios Mayores, Colegios Menores, Escuela, Escuela de primaria, Colegios femeninos, Escuela Primaria, Escuelas, Escuelas de Primaria, Escuelas de Secundaria, Escuelas de Segundo Grado, Escuelas Elementales, Escuelas Rurales, Escuelas Secundarias, Instituto de Segunda Enseñanza, Institutos, Universidad, Universidades y Escuelas de Bellas Artes.

(b) *Centros de Enseñanza Profesional*. En esta subcategoría han emergido códigos relacionados con los centros educativos que forman a los alumnos para que adquieran un nivel profesional: Academias, Academias de música, Academias particulares de música, Conservatorio, Conservatorio de música, Conservatorio Superior, Conservatorio Superior de música, Conservatorios, Conservatorios superiores, Escuela Municipal, Escuela Municipal de música, Escuela Superior, Escuela Superior de canto, Escuela Superior de música, Escuelas de

canto, Escuelas de danza, Escuelas de música, Escuela española de canto, Escuelas especiales de música, Escuelas Normales de música, Escuelas particulares de música, Escuelas primarias de música, Escuelas profesionales, Escuelas profesionales de música, Escuelas Superiores de música y Escuelas Superiores de Pedagogía.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en estas dos subcategorías:

1. *Centros de Enseñanza no Profesional*: revistas nº 1 (9 veces), nº 85 (8 veces), nº 128 (7 veces), nº 133a (6 veces), nº 133b (3 veces), nº 144 (2 veces), nº 145 (52 veces), nº 159 (15 veces), nº 160 (8 veces), nº 167 (4 veces), nº 174 (4 veces), nº 178 (1 vez), nº 191 (2 veces), nº 192 (1 vez), nº 197 (9 veces) y nº 198 (11 veces).
2. *Centros de Enseñanza Profesional*: revistas nº 1 (25 veces), nº 133b (2 veces), nº 144 (1 vez), nº 145 (41 veces), nº 159 (5 veces), nº 160 (27 veces), nº 167 (20 veces), nº 174 (17 veces), nº 178 (10 veces), nº 190 (3 veces), nº 191 (3 veces), nº 192 (4 veces), nº 197 (7 veces) y nº 198 (12 veces).

Categoría Profesorado

En esta categoría han emergido dos subcategorías. Los códigos que pertenecen a estas subcategorías estarán vinculados al personal que se encarga de transmitir los conocimientos a los alumnos.

(a) *Profesorado General*. Los códigos que han emergido en esta subcategoría son: Profesor, Profesorado, Maestros, Maestras, Educadores, Profesora, Educadores, Profesores, Maestro y Profesores de Escuelas Normales.

(b) *Profesorado de Música*. En esta subcategoría han emergido los códigos que están relacionados con los profesores específicos en la materia de música: Educadores de música, Maestros de capilla, Profesor de armonía, Profesor de canto, Profesor de composición,

Profesor de educación musical, Profesor de música, Profesores de Conservatorio, Profesores de música y Profesores universitarios de música.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en estas dos subcategorías:

1. *Profesorado General*: revistas nº 1 (3 veces), nº 85 (2 veces), nº 128 (11 veces), nº 133a (3 veces), nº 133b (1 vez), nº 144 (7 veces), nº 145 (11 veces), nº 159 (1 vez), nº 160 (11 veces), nº 167 (1 vez), nº 174 (1 vez), nº 178 (3 veces), nº 191 (1 vez), nº 197 (1 vez) y nº 198 (1 vez).
2. *Profesorado de Música*: revistas nº 1 (4 veces), nº 144 (1 vez), nº 145 (7 veces), nº 160 (3 veces), nº 167 (1 vez) y nº 198 (2 veces).

Categoría Estudiantes

En esta categoría no ha emergido ninguna subcategoría. Los códigos que pertenecen a esta categoría estarán vinculados al personal que recibe los conocimientos de la mano de los docentes. Los códigos utilizados en esta categoría son: Alumno, Alumnos, Escolares y Estudiantes.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en esta categoría:

1. *Estudiantes*: revistas nº 1 (9 veces), nº 85 (1 vez), nº 128 (6 veces), nº 133a (3 veces), nº 144 (13 veces), nº 145 (23 veces), nº 159 (1 vez), nº 160 (10 veces), nº 167 (7 veces), nº 174 (5 veces), nº 178 (3 veces), nº 190 (2 veces), nº 192 (1 vez), nº 197 (2 veces) y nº 198 (9 veces).

3.1.3.3. Revista Española de Pedagogía

En este apartado expondremos la codificación y la categorización de las categorías y subcategorías. Al final de esta relación, especificaremos también en las subcategorías el número de la revista y las veces que aparecieron los códigos.

3.1.3.3.1. Codificación en la *Revista Española de Pedagogía*

Las categorías que hemos definido en este tercer eje son: *Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes*. Además de esta información, irán apareciendo sucesivamente los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de dichas categorías se incluyen las páginas y los párrafos en los que se ubican los códigos, que aparecen entre paréntesis.

Revista nº 58. *Sobre el alcance educativo en la música popular* (Gustavo Bueno Martínez, 1957).

Categoría Centros de Enseñanza

- Página 84, párrafo tercero (escuela).
- Página 87, párrafo primero (escuela).
- Página 87, párrafo segundo (escuela).

Categoría Profesorado

- Página 79, párrafo segundo (educador).

Categoría Estudiantes

- Página 84, párrafo tercero (escolar).

Revista nº 94. *Didáctica de la música. El Método Ward* (Dionisio del Río Sadornil, 1966).

Categoría Centros de Enseñanza

- Página 150, párrafo segundo (universidad, escuelas católicas).
- Página 150, párrafo tercero (escuela).

Categoría Profesorado

- Página 149, párrafo tercero (maestros).
- Página 149, párrafo cuarto (maestros).
- Página 150, párrafo primero (maestros de música).
- Página 150, párrafo quinto (maestro).

- Párrafo 150, párrafo sexto (profesora).
- Página 151, párrafo sexto (profesor, maestro).
- Página 152, párrafo tercero (profesor, profesor).
- Página 152, párrafo quinto (profesor).
- Página 152, párrafo octavo (profesor).
- Página 152, párrafo undécimo (maestro).
- Página 153, párrafo primero (profesor).
- Página 153, párrafo segundo (profesor).
- Página 153, párrafo tercero (profesor).
- Página 154, párrafo segundo (maestro).
- Página 154, párrafo quinto (profesor).
- Página 157, párrafo sexto (maestro).
- Página 157, párrafo séptimo (maestro, profesor).
- Página 158, párrafo (maestro, profesor).
- Página 158, párrafo sexto (profesor).
- Página 159, párrafo octavo (profesor).
- Página 160, párrafo primero (profesor).
- Página 161, párrafo primero (maestro).
- Página 161, párrafo quinto (profesor, maestro).

Categoría Estudiantes

- Página 150, párrafo sexto (alumnos).
- Página 151, párrafo segundo (alumnos).
- Página 151, párrafo cuarto (alumnos).
- Página 151, párrafo sexto (alumnos, alumnos).
- Página 152, párrafo tercero (alumnos).

- Página 152, párrafo quinto (alumnos).
- Página 152, párrafo sexto (alumnos).
- Página 152, párrafo décimo (alumnos).
- Página 153, párrafo primero (alumnos).
- Página 153, párrafo cuarto (alumnos).
- Página 153, párrafo quinto (alumnos).
- Página 154, párrafo quinto (alumnos).
- Página 157, párrafo quinto (alumno).
- Página 157, párrafo séptimo (alumno).
- Página 158, párrafo segundo (alumno).
- Página 159, párrafo octavo (alumnos).
- Página 160, párrafo noveno (alumno, alumno).
- Página 161, párrafo primero (alumno).
- Página 161, párrafo segundo (alumnos).
- Página 161, párrafo cuarto (alumno).

3.1.3.3.2. Categorización en la *Revista Española de Pedagogía*

En este apartado hemos incluido las categorías y, dentro de ellas, las subcategorías, que obtuvimos a través de nuestro análisis cualitativo. También especificaremos en las subcategorías el número de la revista y las veces que aparecieron los códigos.

Categoría Centros de Enseñanza

En esta categoría ha emergido una sola subcategoría:

(a) *Centros de Enseñanza no Profesional*. Sus códigos están relacionados con los centros educativos que forman a los alumnos a un nivel no profesional: Universidad, Escuelas católicas y Escuela.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en esta subcategoría:

1. *Centros de Enseñanzas no Profesional*: revistas nº 58 (3 veces), nº 94 (3 veces).

Categoría Profesorado

En esta categoría han emergido dos subcategorías, cuyos códigos están vinculados al personal que se encarga de transmitir los conocimientos a los alumnos.

(a) *Profesorado General*. Los códigos que han emergido en esta subcategoría son: Educador, Maestro, Maestros, Profesor y Profesora.

(b) *Profesorado de Música*. En esta subcategoría ha emergido un código que está relacionado con los profesores específicos en la materia de música: Maestros de música.

A continuación especificamos el número de veces que aparece esta categoría y en el número de revista:

1. *Profesorado General*: revistas nº 58 (1 vez) y nº 94 (27 veces).
2. *Profesorado de Música*: revista nº 94 (1 vez).

Categoría Estudiantes

En esta categoría no ha emergido ninguna subcategoría. Los códigos que pertenecen a esta categoría estarán vinculados al personal que recibe los conocimientos de la mano de los docentes. Los códigos utilizados en esta categoría son: Alumno, Alumnos, Escolar.

A continuación especificamos los números de las revistas y las veces que aparecen los códigos en esta categoría:

1. *Estudiantes*: revistas nº 58 (1 vez) y nº 94 (22 veces).

3.2. Definiciones de las categorías y subcategorías de los tres ejes

En este nuevo aspecto incluiremos la información procedente de las categorías y subcategorías originadas en los tres ejes.

3.2.1. Primer eje: Ámbitos de la Formación Musical

Se puede dar el caso de que algunas categorías no contengan subcategorías en alguna o en ninguna de las tres revistas. Estas definiciones sirven para delimitar conceptualmente el campo teórico:

✚ *Categoría Formación Vocal.* En esta categoría hemos seleccionado códigos relacionados con la formación vocal, como por ejemplo: las canciones, los coros, la ópera, los cantos religiosos, etc. De esta categoría han emergido seis subcategorías:

- *Canción Popular:* Es una composición que ha pervivido a lo largo de los años, conocidas por toda una Cultura y que se ha transmitido oralmente o por escrito a lo largo de la historia.
- *Canto Coral:* Es aquel canto que es interpretado por un grupo de personas que cantan juntos, al unísono o a varias voces; existen coros masculinos, femeninos y mixtos; incluso también coros de *voces blancas*.
- *Canción Infantil:* Es aquella canción que está compuesta para niños de diversas edades; se caracterizan porque las letras son muy fáciles y repetitivas y porque tienen una estructura melódica y armónica muy sencillas.
- *Música Teatral:* Es una forma musical en la que interactúa la música, el diálogo y la canción.
- *Canto Religioso:* Es el que está compuesto o adaptado para interpretarse en la iglesia con la particularidad de que los textos se suelen extraer de la Biblia.
- *Canción Ligera:* Es un género de música popular que se caracteriza por tener melodías simples, pegadizas y relajadas, con armonizaciones sencillas e instrumentación poco llamativa.

✚ *Categoría Formación Auditiva.* En esta categoría se han seleccionado códigos que están relacionados con la escucha de las audiciones. Aquí hemos tenido en cuenta los

reproductores de audio, la radio, la televisión y los tocadiscos, porque son los medios idóneos para poder escuchar conciertos y audiciones. También cobra protagonismo el oyente, que tiene que poseer un nivel auditivo adecuado para captar las ondas sonoras. De esta categoría han emergido tres subcategorías:

- *Audiciones*: Son conciertos o recitales en público.
- *Reproductores de Audio*: Son aquellos aparatos que reproducen la música, como los gramófonos y las cintas magnetofónicas; también tienen cabida los programas radiados y los programas de televisión.
- *Oyentes*: Son las personas que tienen buenas condiciones de audición y escuchan eficazmente las fuentes sonoras.

✚ *Categoría Formación Rítmica y Danza*. En esta categoría se han seleccionado códigos que están conectados con la danza, los bailes, los movimientos, etc. Han emergido dos subcategorías:

- *Movimientos*: Son desplazamientos del cuerpo humano; los movimientos son realizados para estructurar el esquema corporal, construir una apropiada imagen de sí mismo, mejorar la comunicación y desarrollar la creatividad.
- *Danzas*: Son movimientos acompañados con el cuerpo, brazos y pies. En esta modalidad los movimientos corporales no son libres, sino que se ciñen a una coreografía.

✚ *Categoría Formación Instrumental*. Esta categoría guarda relación con las agrupaciones musicales, las bandas de música, las orquestas y los músicos profesionales que imparten docencia o tocan algún instrumento. Han emergido cuatro subcategorías:

- *Agrupaciones Instrumentales*: Se forman cuando dos o más personas, ya sea a través de la voz o de los instrumentos musicales, ejecutan interpretaciones de obras pertenecientes a diferentes géneros y estilos.

- *Bandas*: Son conjuntos de instrumentos de viento en las que a veces también hay percusión.
- *Orquesta*: Conjunto integrado por instrumentos de cuerda, de viento (viento-madera y viento-metal) y de percusión que participan en una ejecución musical.
- *Músicos como Profesión*: Son personas que conocen el arte de la música o lo ejercen, especialmente como instrumentistas o compositores.

✚ *Categoría Lenguaje Musical*: Es el lenguaje necesario para poder interpretar cualquier obra musical. Es la capacidad de comunicación a través de una sucesión de acordes estructurados armónica, rítmica, melódica y formalmente. Han emergido cinco subcategorías:

- *Solfeo*: Es la acción y efecto de leer y cantar lo escrito en los pentagramas marcando el compás y pronunciando los nombres de las notas. Para ello, las personas tienen que tener una serie de conocimientos teóricos.
- *Armonía*: Es el arte de formar y enlazar los acordes.
- *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*: Son recursos que se emplean para facilitar el aprendizaje del lenguaje musical, como la Dactilorrítmia, Fononimia, Fórmulas gráficas, Gestos, Representaciones gráficas, etc. En esta subcategoría no hemos considerado los Métodos musicales (Orff, Jaques-Dalcroze, etc.) porque, por su importancia, serán tratados en un punto diferente.
- *Melodías*: Son composiciones que desarrollan una idea musical, es decir, son sucesiones coherentes de notas con independencia de su acompañamiento. Aunque el concepto ‘Melodía’ está unida y vinculada con el solfeo, hemos considerado oportuno crear esta subcategoría para comprobar la importancia que se le dio a la técnica musical, es decir, al solfeo.
- *Ritmo*: Es el orden y la proporción de los sonidos en el tiempo.

3.2.2. Segundo eje: Instrumentos Musicales

Tal y como hemos llevado a cabo en el apartado anterior, insertaremos nuevamente las definiciones de las categorías y de las subcategorías. Se puede dar el caso de que algunas categorías carezcan de subcategorías en alguna de las tres revistas:

- ✚ *Categoría Instrumentos de Percusión.* Son instrumentos musicales en los cuales se produce el sonido por medio del choque de distintas partes entre sí al ser golpeados, bien sea directamente por el ejecutante, bien por medio de varillas, baquetas, escobillas o mazos. No existen subcategorías.
- ✚ *Categoría Instrumentos de Viento.* Son instrumentos musicales cuyo sonido procede de una columna de aire en vibración. Puede activarse por un agujero para soplar, por una lengüeta o por la presión de los labios. Las subcategorías son:
 - *Instrumentos de Viento-Madera.* Son aquellos instrumentos de viento que en sus orígenes se construían de madera, como, por ejemplo, la flauta, el oboe, el clarinete. Hoy se construyen de metal, aunque la clasificación de Viento-Madera se ha conservado.
 - *Instrumentos de Viento-Metal:* Son instrumentos de viento que están compuestos por un tubo de metal (doblado o recto), una boquilla y una campana en el extremo opuesto a la boquilla. La mayoría de estos instrumentos tiene sus orígenes en la Naturaleza, como, por ejemplo, las caracolas, las ramas huecas o los cuernos de animales.
- ✚ *Categoría Instrumentos de Teclado.* Son instrumentos musicales que hay que accionar un teclado para producir las melodías. El teclado es la parte o sección frontal, que está provista de teclas que han de accionarse por medio de los dedos de las manos. No contiene subcategorías.

✚ *Categoría Instrumentos de Cuerda.* Son instrumentos musicales que producen el sonido por medio de las vibraciones de una o varias cuerdas. Las subcategorías son:

- *Instrumentos de Cuerda Frotada.* Son instrumentos de cuerda cuyo sonido se obtiene a través de un arco que frota las cuerdas.
- *Instrumentos de Cuerda Pulsada.* Son instrumentos de cuerda cuya cuerda vibra tras ser pulsada o punteada por los dedos, produciendo el sonido. Además de los dedos, también se puede utilizar un plectro.

3.2.3. Tercer eje: Agentes Educativos

Se puede dar el caso de que algunas categorías no contengan subcategorías en alguna o en ninguna de las tres revistas. Las definiciones de las categorías y de las subcategorías aparecerán a continuación.

✚ *Categoría Centros de Enseñanza.* Son centros educativos, instituciones destinados a la enseñanza. Han emergido dos subcategorías:

- *Centros de Enseñanza no Profesional:* Son instituciones que imparten docencia musical a niveles no profesionales: Escuela de Primaria, Escuela Rural, Escuelas de la Sección Femenina, Escuelas de Magisterio e Institutos de Enseñanzas Medias.
- *Centros de Enseñanza Profesional:* Son centros educativos que instruyen a los alumnos para dedicarse a cualquier trabajo relacionado con la música. Ejemplos de estas instituciones podrían ser: las Academias de música, los Conservatorios, las Escuela de canto, las Escuelas Municipales, etc.

✚ *Categoría Profesorado.* Es la persona responsable que favorece el proceso enseñanza-aprendizaje. Las subcategorías son:

- *Profesor General*. Es el que no está especializado en ninguna asignatura e imparte todas. Es el profesor que enseña los niveles iniciales de la música a niños en los centros escolares.
 - *Profesor de Música*. Es el docente preparado profesionalmente para impartir docencia musical en los Conservatorios, Escuelas Municipales, etc.
- ✚ *Categoría Estudiantes*. Son las personas que cursan estudios en las instituciones de enseñanza. No han emergido subcategorías.

3.3. Los métodos musicales citados en las tres revistas

En este epígrafe incluiremos los códigos que giran en torno a los métodos musicales que favorecieron el proceso enseñanza-aprendizaje, y que fueron detectados en *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*.

3.3.1. Codificación en *Bordón*

En este apartado aparecerán los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de las revistas se han especificado los títulos de los artículos, las páginas, los párrafos y el número de veces que los códigos han aparecido.

Revista nº 21. *La música y el canto en la edad preescolar* (Emilia Puig Álvarez, 1951).

En este artículo se comenta la metodología de la profesora María Montessori y muy escuetamente la del pedagogo y músico Jaques-Dalcroze. A continuación especificamos el número de veces que aparecen sus nombres en este número de la revista:

- Página 271, párrafo primero (María Montessori).
- Página 274, párrafo segundo (María Montessori, María Montessori).
- Página 279, párrafo cuarto (método Montessori).
- Página 280, párrafo tercero (Dalcroze, Dalcroze).
- Página 280, párrafo quinto (Dalcroze).

- Página 281, párrafo octavo (María Montessori).

Revista nº 37d. *La educación musical escolar* (Manuel Borge Plá, 1953).

En este artículo el autor expone al lector básicamente su metodología musical, denominada por él mismo *El método eurítmico-vocal y tonal*. También cita al pedagogo musical Jaques-Dalcroze. A continuación especificamos el número de veces que aparece este método en este artículo:

- Página 492, párrafo tercero (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 493, párrafo cuarto (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 495, párrafo quinto (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 496, párrafo quinto (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 497, párrafo cuarto (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 498, párrafo tercero (Jaques Dalcroze).
- Página 499, párrafo cuarto (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 499, párrafo quinto (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 500, párrafo segundo (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 500, párrafo séptimo (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 500, párrafo primero (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 506, párrafo segundo (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 507, párrafo quinto (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 509, párrafo primero (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 510, párrafo segundo (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 510, párrafo quinto (método eurítmico-vocal y tonal).

Revista nº 37h. *La ejecución musical, base de la educación musical* (Juan Molinari Galcerán, 1953).

En este artículo Juan Molinari explica un nuevo método musical ideado por él mismo. Es un método con un nuevo sistema de sonidos compuesto de 2.187 escalas. Lo puso en práctica con sus alumnos de piano matriculados en el Conservatorio. A continuación especificamos el número de veces que aparece este método en este artículo:

- Página 535, párrafo cuarto (2.187 escalas y Nuevos Sistemas de Sonidos).
- Página 536, párrafo primero (escalas musicales).
- Página 536, párrafo segundo (escalas).
- Página 536, párrafo tercero (Nuevos Sistemas de Sonidos).
- Página 563, párrafo cuarto (2.187 escalas).
- Página 536, párrafo sexto (escalas).
- Página 536, párrafo octavo (escalas de Molinari).
- Página 536, párrafo noveno (escalas).

Revista nº 52. *La “Rítmica” en la Escuela Primaria (algo de Historia)* (José Plata Gutiérrez, 1955).

Este autor cita en su artículo al pedagogo Jaques-Dalcroze. A continuación especificamos el número de veces que aparece este método citado en este artículo:

- Página 215, párrafo primero (Jaques Dalcroze)
- Página 216, párrafo cuarto (Dalcroze).
- Página 218, párrafo segundo (Dalcroze).

Revista nº 66. *Demostración de una nueva Pedagogía de la Música* (José Apolo de las Casas Rodríguez, 1957).

Este autor nos comenta en su artículo la existencia y fama alcanzada a nivel internacional del método Borguñó: el *Método eurítmico-vocal y tonal*. A continuación especificamos el número de veces que aparece este método en este artículo:

- Página 93, párrafo primero (Manuel Borguñó).
- Página 93, párrafo segundo (Borguñó, Borguñó).
- Página 93, párrafo tercero (método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 93, párrafo cuarto (Borguñó).
- Página 93, párrafo quinto (Borguñó, método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 94, párrafo tercero (Borguñó, método eurítmico-vocal y tonal).
- Página 94, párrafo quinto (Borguñó, método eurítmico-vocal y tonal).

3.3.2. Codificación en la *Revista de Educación*

En este apartado aparecerán los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de las revistas se han especificado los títulos de los artículos, las páginas, los párrafos y el número de veces que los códigos han aparecido.

Revista nº 128. *La educación musical en la escuela primaria* (Montserrat Albet i Vila, 1961).

Esta autora nos comenta en su artículo la metodología llevada a cabo por la pedagoga Justine Ward. A continuación especificamos el número de veces que aparece este método en este artículo:

- Página 52, segunda columna, párrafo noveno (método Ward).
- Página 53, primera columna, párrafo tercero (Justina Ward).
- Página 53, primera columna, párrafo quinto (método Ward).
- Página 53, primera columna, párrafo octavo (método Ward).

- Página 53, primera columna, párrafo décimo (método Ward).
- Página 53, primera columna, párrafo duodécimo (método Ward).
- Página 53, segunda columna, párrafo quinto (método Ward).
- Página 53, segunda columna, párrafo séptimo (método Ward).
- Página 53, segunda columna, párrafo octavo (Justina Ward).
- Página 53, segunda columna, párrafo noveno (método Ward).
- Página 54, segunda columna, párrafo primero (método Ward).

Revista nº 143. *Problemas actuales de la educación musical. I. Importancia de la educación musical* (César Aymat Olasolo, 1962a).

Este autor cita al pedagogo Carl Orff en su artículo. A continuación especificaremos en la página que sale nombrado:

- Página 108, segunda columna, párrafo primero (Carl Orff).

Revista nº 144. *Problemas actuales de la educación musical. II. Metodología de la educación musical* (César Aymat Olasolo, 1962b).

César nos comenta en su artículo los métodos de educación musical que más se extendieron tanto por Europa como por América durante la etapa franquista. A continuación especificamos el número de veces que aparecen estos métodos en este artículo:

- Página 12, primera columna, párrafo tercero (Carl Orff).
- Página 12, segunda columna, párrafo segundo (método Orff).
- Página 12, segunda columna, párrafo tercero (Carl Orff, Orff, Orff).
- Página 12, segunda columna, párrafo cuarto (Orff).
- Página 13, primera columna, párrafo segundo (Orff).
- Página 13, primera columna, párrafo tercero (Orff, Orff, Orff).
- Página 13, primera columna, párrafo cuarto (Martenot).
- Página 13, segunda columna, párrafo segundo (Martenot).

- Página 14, primera columna, párrafo segundo (Montessori, Montessori).
- Página 14, segunda columna, párrafo quinto (Jaques Dalcroze).
- Página 15, primera columna, párrafo primero (Dalcroze).
- Página 15, primera columna, párrafo tercero (Jaques Dalcroze).
- Página 15, primera columna, párrafo cuarto (método Ward).
- Página 16, primera columna, párrafo primero (método Ward, Jaques Dalcroze).
- Página 16, primera columna, párrafo cuarto (método Ward).
- Página 16, segunda columna, párrafo segundo (Ward).
- Página 16, segunda columna, párrafo tercero (método Ward, método Ward).
- Página 16, segunda columna, párrafo cuarto (Justine Ward).

Revista nº 145. *Problemas actuales de la educación musical. III. La educación musical en la RFA, EE. UU. y la URSS* (César Aymat Olasolo, 1962c).

César hace reseña en este artículo de los pedagogos musicales Jaques-Dalcroze y Carl Orff. A continuación especificamos el número de veces que aparecen estos métodos en este artículo.

- Página 62, segunda columna, párrafo tercero (Jaques Dalcroze, Carl Orff).

Revista nº 159. *Las dos enseñanzas de la música. I. La música en la enseñanza* (Federico Sopeña Ibáñez, 1964a).

Federico Sopeña nombra en este artículo al pedagogo musical Carl Orff. A continuación especificaremos en qué página aparece nombrado.

- Página 2, primera columna, párrafo tercero (método Orff).

Revista nº 198. *La enseñanza no profesional de la música. II. Bases para una organización* (Federico Sopeña Ibáñez, 1968b).

Este autor incluye al pedagogo Carl Orff. A continuación especificamos el número de veces que aparece en este artículo.

- Página 12, segunda columna, párrafo segundo (método Orff).
- Página 13, primera columna, párrafo primero (método Orff).

3.3.3. Codificación en la *Revista Española de Pedagogía*

En este apartado aparecerán los números de cada una de las revistas, los títulos de los artículos, los años de publicación y los autores. Dentro de cada una de las revistas se han especificado los títulos de los artículos, las páginas, los párrafos y el número de veces que los códigos han aparecido.

Revista nº 58. *Sobre el alcance educativo en la música popular* (Gustavo Bueno Martínez, 1957).

En este artículo Gustavo Bueno cita a dos pedagogos musicales. A continuación especificamos los autores y en el número de página que aparecen.

- Página 78, párrafo primero (Dalcroze).
- Página 85, párrafo segundo (María Montessori).

Revista nº 94. *Didáctica de la música. El método Ward* (Dionisio del Río Sadornil, 1966).

- Página 149, párrafo primero (Justine Ward).
- Página 149, párrafo cuarto (Jaques Dalcroze, Manuel Borguñó).
- Página 149, párrafo sexto (Ward).
- Página 150, párrafo segundo (Ward).
- Página 150, párrafo tercero (Ward).
- Página 150, párrafo cuarto (Justine Ward).
- Página 150, párrafo sexto (Ward).
- Página 151, párrafo segundo (Ward).
- Página 155, párrafo quinto (Ward).
- Página 156, párrafo segundo (Ward).
- Página 156, párrafo quinto (método Ward).

- Página 159, párrafo cuarto (Ward).
- Página 159, párrafo quinto (método Ward).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este epígrafe desarrollaremos los siguientes *Objetivos Específicos*, que fueron citados anteriormente de la siguiente manera:

- Clasificar los artículos y estudiar a sus autores.
- Analizar en el primer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Bordón*.
- Analizar en el primer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista de Educación*.
- Analizar en el primer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista Española de Pedagogía*.
- Analizar en el segundo eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Bordón*.
- Analizar en el segundo eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista de Educación*.
- Analizar en el segundo eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista Española de Pedagogía*.
- Analizar en el tercer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Bordón*.
- Analizar en el tercer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista de Educación*.
- Analizar en el tercer eje las categorías, las subcategorías y los autores en *Revista Española de Pedagogía*.
- Analizar en el primer eje las categorías, las subcategorías y los autores conjuntamente en las tres revistas: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*.
- Analizar en el segundo eje las categorías, las subcategorías y los autores conjuntamente en las tres revistas: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*.
- Analizar en el tercer eje las subcategorías y los autores conjuntamente en las tres revistas: *Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*.
- Describir los métodos musicales citados por los articulistas.
- Revisar el envejecimiento bibliográfico en los artículos.

A medida que vayamos desarrollando este punto, se presentarán figuras, con sus correspondientes histogramas, obtenidas, en primer lugar, de *Bordón*; en segundo lugar, de la *Revista de Educación* y, en tercer lugar, de la *Revista Española de Pedagogía*. En cada una de ellas se detallan simultáneamente los tres ejes: primer eje (Ámbitos de la Formación Musical),

segundo eje (Instrumentos Musicales) y tercer eje (Agentes Educativos). Posteriormente, aparecen unas tablas que nos ayudarán a comentar simultáneamente la información obtenidas de las tres revistas. Conviene destacar que a lo largo de este apartado nos limitaremos a describir únicamente los resultados con sus frecuencias y porcentajes, sin emitir ningún juicio causal, ya que este aspecto es propio de la Discusión.

En términos generales, después de analizar los artículos de las tres revistas, hemos detectado 33 artículos: 13 (39.39%) se publicaron en *Bordón*; 18 (54.54%), en la *Revista de Educación* y 2 (6.06%), en la *Revista Española de Pedagogía*. Hemos localizado 17 autores; de ellos, 15 (88.23%) fueron hombres y 2 (11.76%), mujeres (Emilia Puig y Montserrat Albet). Si tenemos en cuenta ahora los 33 artículos seleccionados, treinta y uno, que equivalen al 93.93%, fueron escritos por hombres; en cambio, el resto, dos (6.06%), lo fueron por mujeres. El autor que más artículos escribió fue Federico Sopeña, con 13 publicaciones (39.39%); César Aymat, con 3 (9.09%); Arcadio de Larrea, con 2, (6.06%); Bonifacio Gil, con 2 (6.06%) y trece autores (Emilia Puig, Manuel Borguñó, Antonio Gil, Antonio Gessa, Juan Molinari, Jerónimo de Moragas, José Plata, José Apolo, Montserrat Albet, Ernesto Epstein, Andrés Pardo, Gustavo Bueno y Dionisio del Río), con una sola aportación científica, cuyo porcentaje total alcanza la cifra de 39.39%. Como ya especificamos anteriormente, en *Bordón* escribieron once autores diferentes (64.70%); en la *Revista de la Educación*, cinco (29.41%) y en la *Revista Española de Pedagogía*, dos (11.76%). De los 17 articulistas, quince (88.23%) fueron españoles y el resto, dos (11.76%), extranjeros: Andrés Pardo de Colombia y Ernesto Epstein de Argentina. Siguiendo la tónica de la época, todos los articulistas firmaron sus artículos individualmente; este aspecto nos señala, obviamente, que todas las reflexiones escritas son imputables a los que rubricaron sus artículos.

4.1. *Bordón*

En esta sección detallaremos los resultados obtenidos en los tres ejes de *Bordón*. En cada uno de ellos describiremos las frecuencias y los porcentajes de las categorías a través de los histogramas, según autores; en cambio, en los sectores circulares describiremos las frecuencias y los porcentajes de las subcategorías. Las dos primeras figuras que aparecen en cada uno de los ejes ofrecen información global de las categorías y de los autores para destacar cuáles fueron los más sobresalientes.

4.1.1. Primer eje de *Bordón*: Ámbitos de la Formación Musical

A lo largo de este primer eje haremos una descripción de las cinco categorías seleccionadas (*Formación Vocal*, *Formación Auditiva*, *Formación Rítmica y Danza*, *Formación Instrumental* y *Lenguaje Musical*) y de las subcategorías.

4.1.1.1. Resultados globales

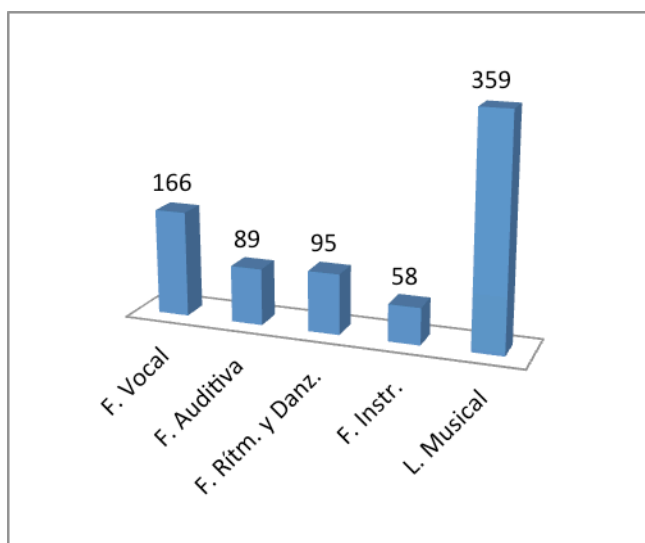


Figura 34. Frecuencia en las cinco categorías

En la Figura 34 viene indicado el número de veces que aparecen cada una de las categorías. Al observar los resultados, descubrimos que las categorías con mayor frecuencia son *Lenguaje Musical* con un porcentaje del 46.80% (N=359) y *Formación Vocal* con un porcentaje del 21.64%, que equivale a una frecuencia de 166. A continuación le siguen en

orden decreciente *Formación Rítmica y Danza* (N=95; 12.38%), *Formación Auditiva* (N=89; 11.60%) y *Formación Instrumental* (N=58; 7.56%).

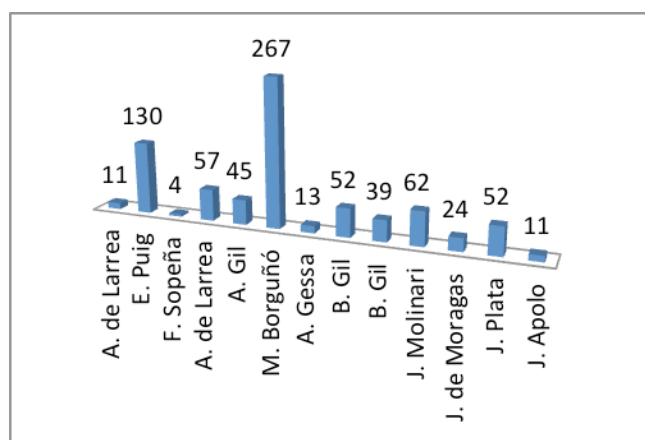


Figura 35. Frecuencia de los códigos por autores en las cinco categorías

En la Figura 35 presentamos las frecuencias totales de los códigos existentes en las cinco categorías y subcategorías, según los autores que firmaron los artículos musicales. La observación de la figura revela que la frecuencia más alta pertenece a M. Borguño (1953). Dicho autor cuenta con un total de 267 códigos, que equivalen al 34.81%. A mucha distancia le sigue la autora E. Puig (1951), que participa en la revista con un valor de 130 (16.94%). Con una frecuencia intermedia nos encontramos en sentido descendente a los siguientes autores: B. Gil (1953a, 1953b) consigue una frecuencia de 91 (11.85%); el firmante A. de Larrea (1950, 1953), con dos aportaciones, obtiene un porcentaje del 8.86% (N=68); el autor J. Molinari (1953) alcanza la cifra de con una participación de 62 códigos (8.08%); el autor J. Plata (1955) consigue un porcentaje del 6.77% (N=52), y el articulista A. Gil (1953) presenta un porcentaje del 5.86% (N=45). El resto de articulistas ha obtenido una frecuencia más baja; si los citamos en orden descendente, el pedagogo-psicólogo J. de Moragas (1954) alcanza un porcentaje del 3.12% (N=24), A. Gessa (1953), un porcentaje de 1.69 (N=13) y J. Apolo (1957), un porcentaje del 1.43% (N=11). Cabe destacar que el articulista F. Sopena (1953) ha obtenido la menor frecuencia en el primer eje, ya que solo utiliza 4 códigos, que suponen un porcentaje del 0.52%.

4.1.1.2. Categoría Formación Vocal

En la Figura 36, B. Gil (1953a, 1953b) es el autor que aparece con la frecuencia más alta al compararlo con el resto de autores. Si sumamos los códigos, que obtuvo en sus dos artículos, comprobamos que tiene una participación de 42 (25.29%). En segundo lugar, aparece M. Borguño (1953) con un porcentaje del 21.68% (N=36). A una relativa distancia hallamos a la autora E. Puig (1951) con 34 códigos. (20.48%).

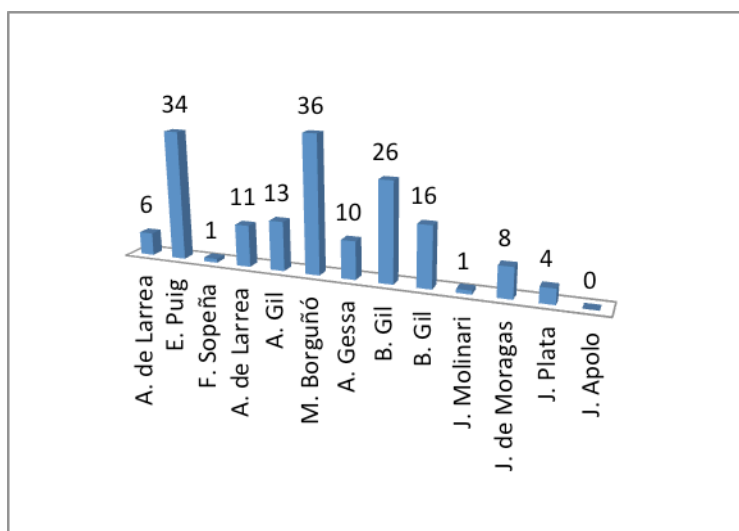


Figura 36. Frecuencia de la categoría Formación Vocal

Con una frecuencia intermedia y en sentido descendente, destacan A. de Larrea (1950, 1953) que obtiene, con sus dos publicaciones, una participación de 17 códigos (10.23%); A. Gil (1953) alcanza el porcentaje del 7.83% (N=13) y A. Gessa (1953) llega al porcentaje del 6.02% (N=10).

Los autores que obtuvieron una frecuencia baja son: J. de Moragas (1954), con 8 códigos (4.81%), y J. Plata (1955), con 4 (2.40%). Los que obtuvieron unas frecuencias muy bajas fueron F. Sopena (1953) y J. Molinari (1953), que intervinieron ambos con un solo código (0.60%). Debemos destacar que el articulista J. Apolo (1957) no ha mencionado ninguno en esta categoría (N=0).

4.1.1.2.1. Subcategorías Formación Vocal

En la Figura 37 se muestra el porcentaje total de cada una de las cinco subcategorías existentes en *Bordón*. Observando la figura, descubrimos que la subcategoría que destaca con un mayor porcentaje es *Canción Infantil*, con un 49.39% (N=82); le sigue *Canto Coral*, con un 27.10% (N=45) y *Canción Popular*, con una participación de 25 códigos (15.06%). Por otro lado, tanto *Canto Religioso* como *Música Teatral* arrojan porcentajes bajos: 4.81% (N=8) y 3.61% (N=6), respectivamente.

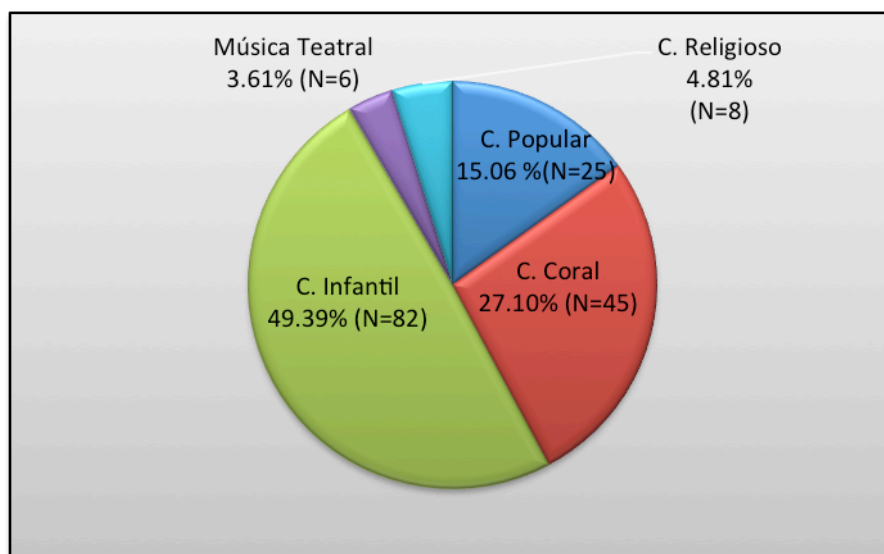


Figura 37. Resultados de las subcategorías Formación Vocal

4.1.1.3. Categoría Formación Auditiva

La Figura 38 muestra el número de veces que hacen alusión los distintos autores sobre la categoría *Formación Auditiva*. De esta manera descubrimos nuevamente que M. Borguñó (1953) es el que más menciona esta categoría, con un resultado del 39.32% (N=35). A corta distancia le sigue A. de Larrea (1950, 1953), que arroja un porcentaje del 31.46% (N=28), si sumamos los códigos de sus dos artículos.

Los demás articulistas, en sentido descendente, tienen una frecuencia muy baja: J. Molinari (1953) consiguió el 13.48% (N=12); A. Gil (1953), el 4.49% (N=4); J. Apolo (1957), el 3.37% (N=3).

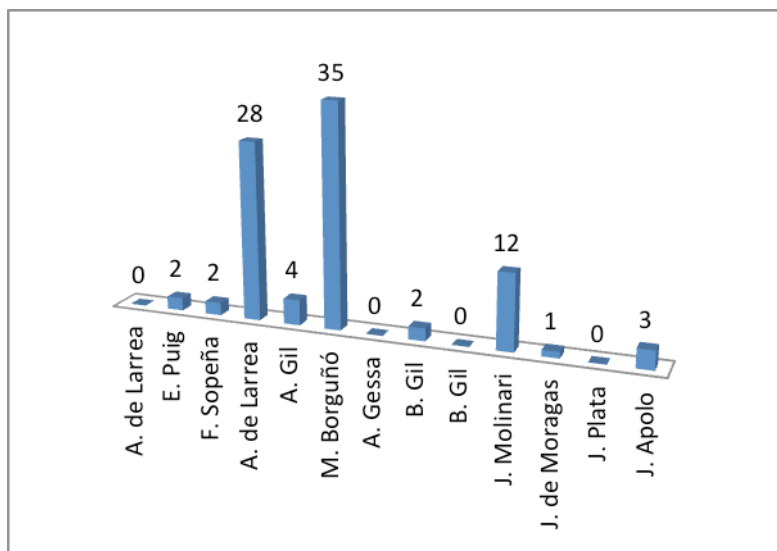


Figura 38. Frecuencia de la categoría Formación Auditiva

Los autores F. Sopena (1953), E. Puig (1951) y B. Gil (1953a, 1953b), con dos aportaciones, obtienen el mismo porcentaje, es decir, el 2.24% (N=2). En último lugar destaca J. de Moragas (1954) con una intervención de 1 solo código, que equivale al 1.12%. Debemos destacar que dos articulistas no hicieron referencia a esta categoría (N=0); estos autores son A. Gessa (1953) y J. Plata (1955).

4.1.1.3.1. Subcategorías Formación Auditiva

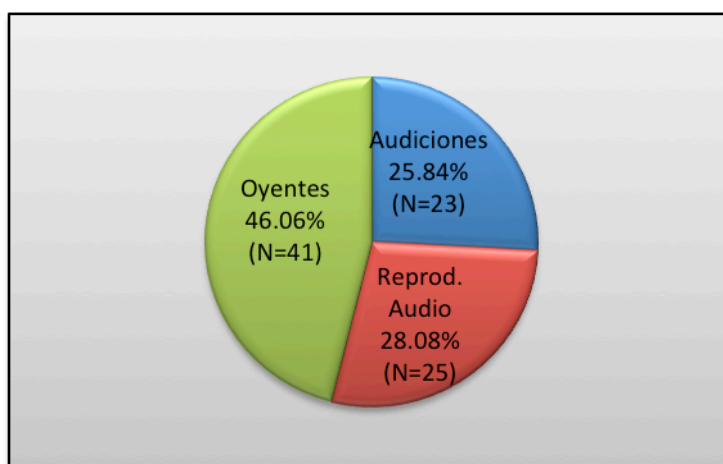


Figura 39. Resultados de las subcategorías Formación Auditiva

La Figura 39 indica el porcentaje con el que aparecen las tres subcategorías de la *Formación Auditiva*: *Audiciones*, *Reproductores de Audio* y *Oyentes*. Destacamos que casi el 50% lo abarca la subcategoría *Oyentes*, concretamente el 46.06% (N=41). Le sigue, en orden

descendente, la subcategoría *Reproductores de Audio*, con un 28.08% (N=25); y muy de cerca, la subcategoría *Audiciones* con un 25.84% (N=23).

4.1.1.4. Categoría Formación Rítmica y Danza

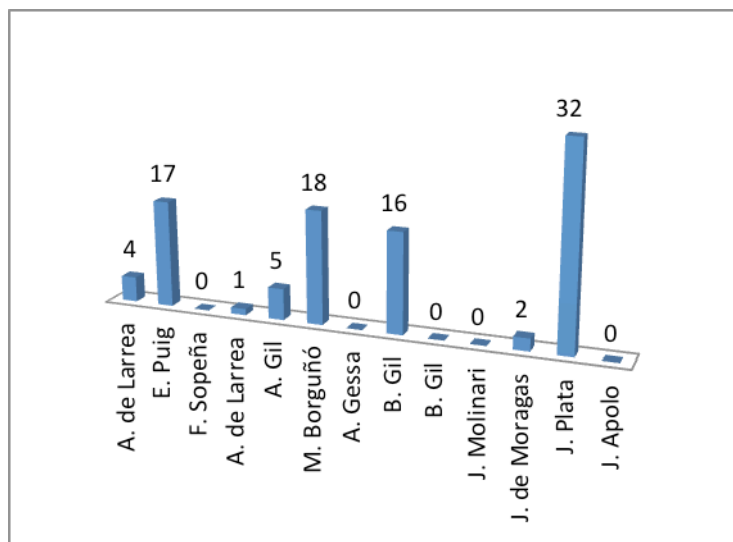


Figura 40. Frecuencia de la categoría Formación Rítmica y Danza

Al observar la Figura 40, comprobamos que las frecuencias de esta categoría son muy bajas. El escritor que destaca por su mayor frecuencia es J. Plata (1955) con una intervención de 32 códigos, que equivalen al 33.68%. Le siguen M. Borguño (1953), con un porcentaje del 18.94% (N=18); E. Puig (1951), con 17 códigos (17.89%) y B. Gil (1953a, 1953b), con 16 (16.84%). Con una frecuencia baja, con 5 códigos, descubrimos a A. Gil (1953) y A. de Larrea (1950, 1953) que alcanzan un porcentaje similar (5.26%). Con solo 2 códigos (2.10%) encontramos a J. de Moragas (1954). Finalmente, los autores que no han comentado esta categoría en sus respectivos artículos han sido F. Sopena (1953), A. Gessa (1953), J. Molinari (1953), y J. Apolo (1957).

4.1.1.4.1. Subcategorías Formación Rítmica y Danza

La Figura 41 da a conocer el porcentaje de cada una de las dos subcategorías de *Formación Rítmica y Danza: Movimientos y Danza*. Observamos que el 69.47% (N=66) está asignado a la subcategoría *Movimientos*, mientras que la *Danza* obtiene un porcentaje de 30.53% (N=29).

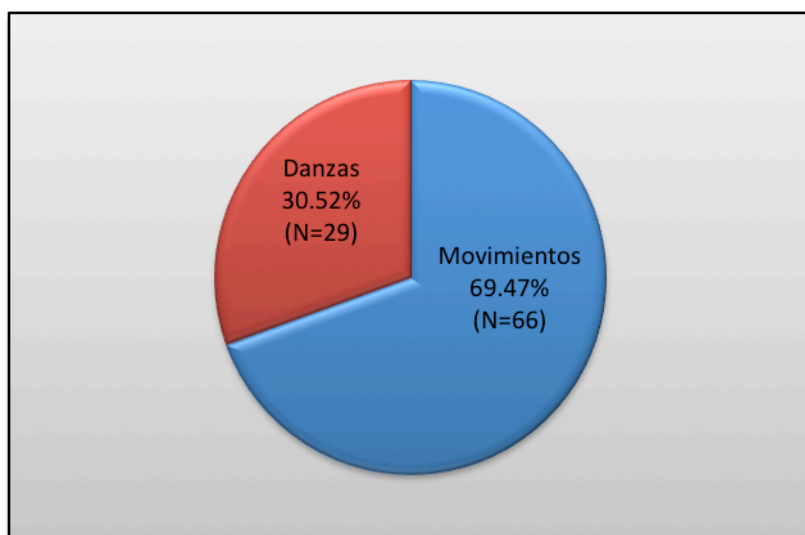


Figura 41. Resultados de las subcategorías Formación Rítmica y Danza

4.1.1.5. Categoría Formación Instrumental

En la Figura 42, viene indicado el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos establecidos en sus respectivos artículos.

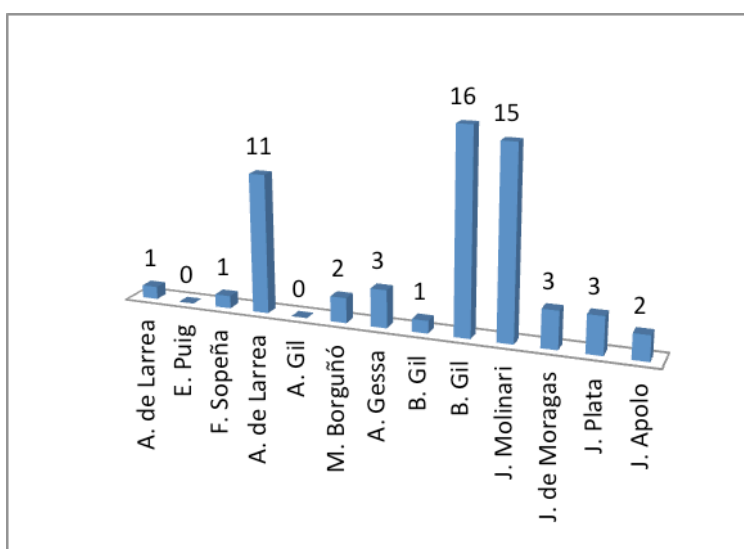


Figura 42. Frecuencia de la categoría Formación Instrumental

Observamos que B. Gil (1953a, 1953b) destaca con la cifra de 17 códigos (29.3%), que han surgido por la suma de sus dos artículos. A escasa distancia le siguen J. Molinari (1953), con una frecuencia de 15 intervenciones (25.86%), y A. de Larrea (1950, 1953) que al sumar sus dos intervenciones llega a 12 códigos (20.68%).

Las demás contribuciones tienen una frecuencia muy baja: A. Gessa (1953), J. Moragas (1954) y J. Plata (1955) obtienen un porcentaje del 5.17% (N=3); M. Borguño (1953) y J.

Apolo (1957), el 3.44% (N=2). Destacamos a dos autores sin códigos: E. Puig (1951) y A. Gil (1953).

4.1.1.5.1. Subcategorías Formación Instrumental

La Figura 43 muestra el porcentaje total de cada una de las cuatro subcategorías de la categoría *Formación Instrumental: Músicos como Profesión, Agrupaciones Instrumentales, Bandas y Orquestas*.

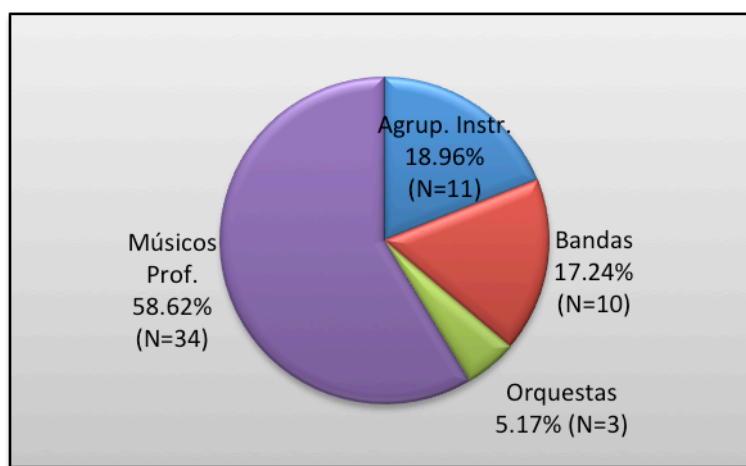


Figura 43. Resultados de las subcategorías Formación Instrumental

Destaca en dicha figura *Músicos como Profesión* con un 58.62% (N=34) de intervenciones. La subcategoría *Agrupaciones Instrumentales* cuenta con un porcentaje del 18.96% (N=11), mientras *Bandas* y *Orquestas* tienen un porcentaje del 17.24% (N=10) y del 5.17% (N=3), respectivamente.

4.1.1.6. Categoría Lenguaje Musical

Con la Figura 44 finalizamos todas las categorías del primer eje de *Bordón*. En la presente figura se nos indica que M. Borguñó (1953) destaca nuevamente con una participación del 49.02% (N=176).

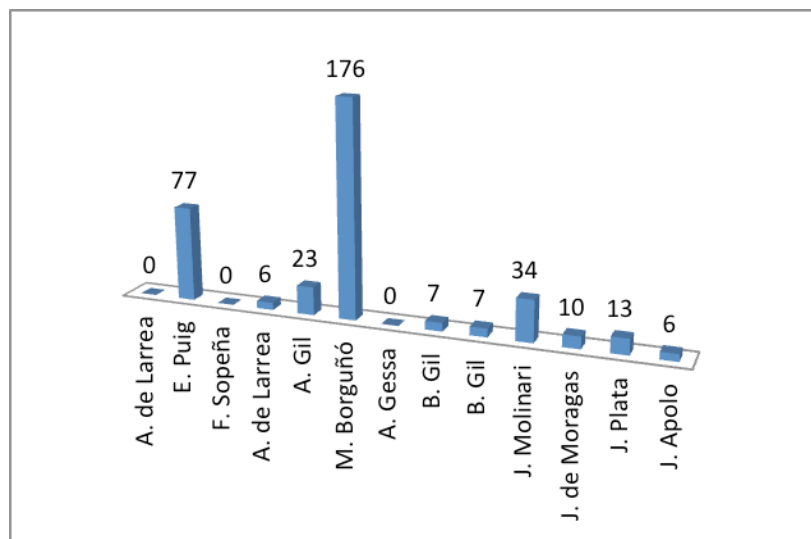


Figura 44. Frecuencia de la categoría *Lenguaje Musical*

A gran distancia, en sentido descendente, nos encontramos con la escritora E. Puig (1951), cuyo porcentaje es del 21.44% (N=77), con el escritor J. Molinari (1953) con una participación de 34 códigos, que equivalen al 9.47% y con el escritor A. Gil con un porcentaje del 6.40% (N=23).

Los demás autores han obtenido, en esta categoría, frecuencias bajas, como: B. Gil (1953a, 1953b), con un resultado del 3.88% (N=14); J. Plata (1955), con una participación de 13 códigos, que equivalen al 3.62% y J. de Moragas (1954), con un porcentaje del 2.78% (N=10).

Los autores A. de Larrea (1950, 1953), con sus dos aportaciones, y J. Apolo (1957) logran una cifra de 6 códigos (1.67%). Aquellos que no han manifestado ningún código, en el monográfico de *Bordón* del año 1953, han sido: F. Sopeña y A. Gessa.

4.1.1.6.1. Subcategorías *Lenguaje Musical*

En la Figura 45 observamos los porcentajes de cada una de las cinco subcategorías que forman parte de la categoría *Lenguaje Musical*, siendo estas subcategorías: *Solfeo*, *Armonía*, *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*, *Melodías* y *Ritmo*.

Observamos que la subcategoría que cuenta con un mayor porcentaje es la subcategoría *Solfeo* con un 39.27% (N=141). Como nos muestra esta figura, el *Ritmo* tiene un porcentaje del 31.75% (N=114).

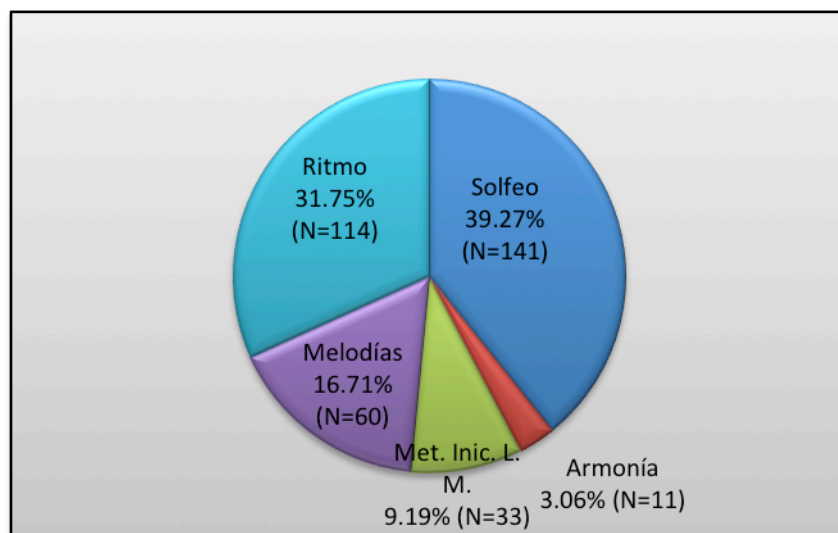


Figura 45. Resultados de las subcategorías Lenguaje Musical

En sentido descendente nos encontramos con la subcategoría *Melodías* con un porcentaje del 16.71% (N=60), *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical* con 33 códigos (9.19%) y *Armonía* con una participación del 3.06% (N=11).

4.1.2. Segundo eje de *Bordón*: Instrumentos Musicales

A lo largo de este segundo eje haremos una descripción de las cuatro categorías seleccionadas (*Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*) y de las subcategorías.

4.1.2.1. Resultados globales

La Figura 46 indica el número de veces que aparecen las frecuencias en cada categoría. De todas ellas, destaca la categoría *Instrumentos de Percusión* con una cifra de 17 apariciones (45.94%).

A corta distancia le sigue *Instrumentos de Teclado* cuya frecuencia es de 11 (29.72%). A larga distancia se encuentra la categoría *Instrumentos de Cuerda* con una aparición de 5

códigos (13.51%). Con la frecuencia más baja se sitúa la categoría *Instrumentos de Viento* con un peso de 4 (10.81%).

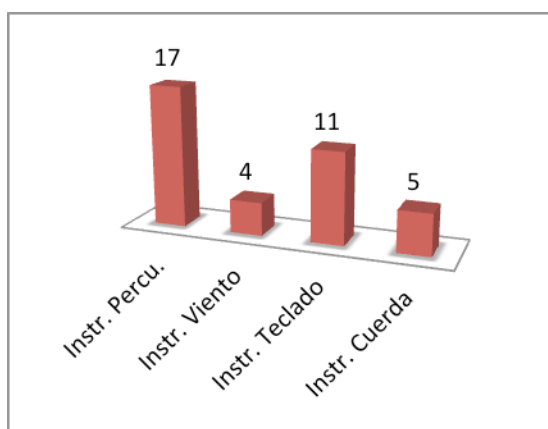


Figura 46. Frecuencia de las cuatro categorías

En la Figura 47 observamos las frecuencias totales de los códigos existentes en las cuatro categorías y subcategorías, por autores. Tras la observación de dicha figura, la frecuencia más alta está asignada a la autora E. Puig (1951) con un valor del 45.94% (N=17).

A continuación, en sentido descendente, le siguen las dos aportaciones de B. Gil (1953a, 1953b), que logran un porcentaje de 27.02% (N=10), J. Molinari (1953), con una frecuencia de 5 (13.51%), A. de Larrea (1950, 1953), con un porcentaje de 8.10% (N=3) y M. Borguño (1953), con 2 códigos (5.40%).

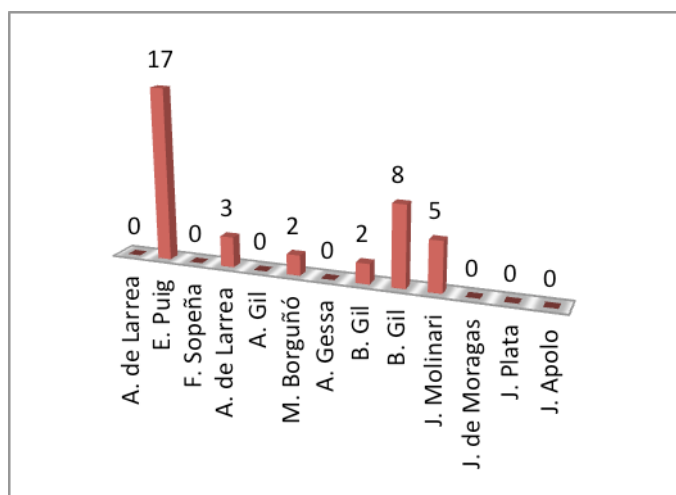


Figura 47. Frecuencia de los códigos por autores en las cuatro categorías

Las demás frecuencias de los distintos autores son muy bajas, de hecho nos encontramos a seis escritores cuya frecuencia es nula. Nos referimos a F. Sopena (1953), A.

Gil (1953), A. Gessa (1953), J. de Moragas (1954), J. Plata (1955) y J. Apolo (1957). Aunque A. de Larrea (1953) consiguió una frecuencia de 3 (8.10%), tenemos que tener en cuenta que en el artículo que escribió en el año 1950 su intervención fue nula.

4.1.2.2. Categoría Instrumentos de Percusión

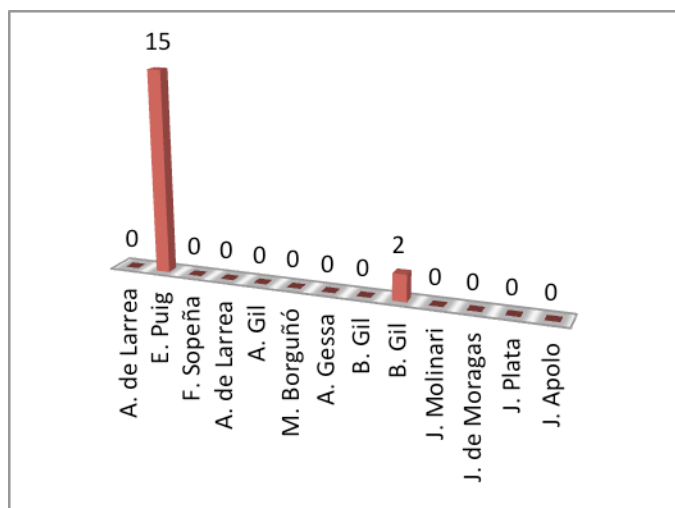


Figura 48. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Percusión

En la Figura 48 observamos una ausencia generalizada de escritores en la categoría *Instrumentos de Percusión*. Solo dos autores hacen referencia a esta categoría, nos referimos a E. Puig (1951), con una frecuencia de 15 (88.23%), y a B. Gil (1953a, 1953b), con una aparición de 2 códigos (11.76%).

4.1.2.2.1. Subcategorías Instrumentos de Percusión

En esta categoría no han emergido códigos para crear, al menos, una sola subcategoría. Hemos incluido en esta categoría a los instrumentos de percusión, ya sean con sonidos indeterminados o determinados. Podríamos haber diseñado las subcategorías *Instrumentos de Percusión de Sonido Determinado* e *Instrumentos de Percusión de Sonido Indeterminado*, pero no lo hicimos porque en esta revista no emergió ningún código, aunque sí emergió una sola vez en otra revista. Pero al ser la incidencia tan escasa no hemos visto interesante incluir los *Instrumentos de Percusión con Sonido Determinado e Indeterminado*.

4.1.2.3. Categoría Instrumentos de Viento

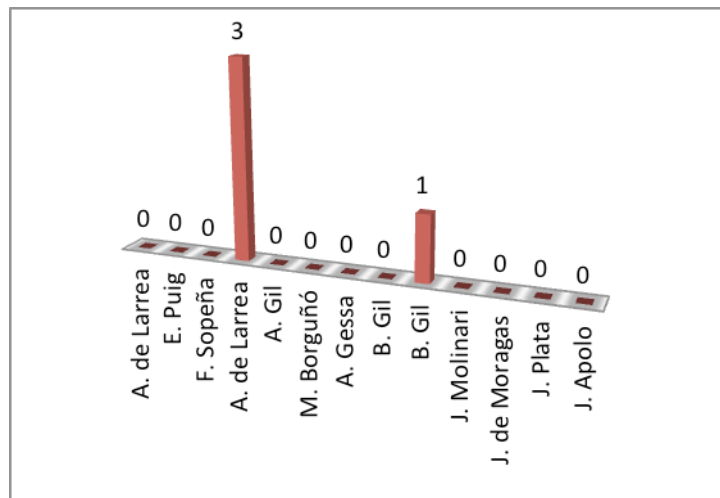


Figura 49. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Viento

La Figura 49 muestra el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos establecidos en sus respectivos artículos. Observamos en esta categoría que solo dos autores hablaron de ella. Uno de ellos fue A. de Larrea (1950, 1953), con una intervención de 3 códigos (75%), y el otro, B. Gil (1953a, 1953b), con un resultado del 25% (N=1). El resto de articulistas tiene una intervención nula (N=0).

4.1.2.3.1. Subcategorías Instrumentos de Viento

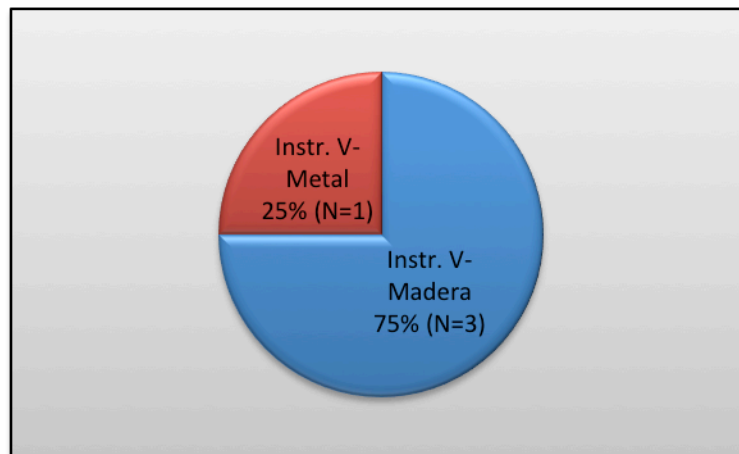


Figura 50. Resultados de las subcategorías Instrumentos de Viento

En la Figura 50 observamos unas frecuencias muy bajas. De las dos subcategorías, la que consigue un resultado superior es *Instrumentos de Viento-Madera* con un porcentaje del 75% (N=3), mientras que *Instrumentos de Viento-Metal* consigue un porcentaje del 25% (N=1).

4.1.2.4. Categoría Instrumentos de Teclado

La Figura 51 muestra el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos que hacen alusión a esta categoría. Observamos que solo cuatro autores participan, con escasas intervenciones, en la categoría *Instrumentos de Teclado*. El autor que destaca es J. Molinari (1953) con un porcentaje del 45.45% (N=5). A gran distancia, y en sentido descendente, nos encontramos con la escritora E. Puig (1951), M. Borguñó (1953) y B. Gil (1953a, 1953b), todos ellos con una intervención de 2 códigos (18.18%).

Debemos aclarar que la frecuencia obtenida por B. Gil (1953a, 1953b) es el resultado de la suma de las intervenciones de sus dos artículos musicales. Los articulistas A. de Larrea (1950, 1953), F. Sopena (1953), A. Gil (1953), A. Gessa (1953), J. de Moragas (1954), J. Plata (1955) y J. Apolo (1957) han obtenido una participación nula en este eje.

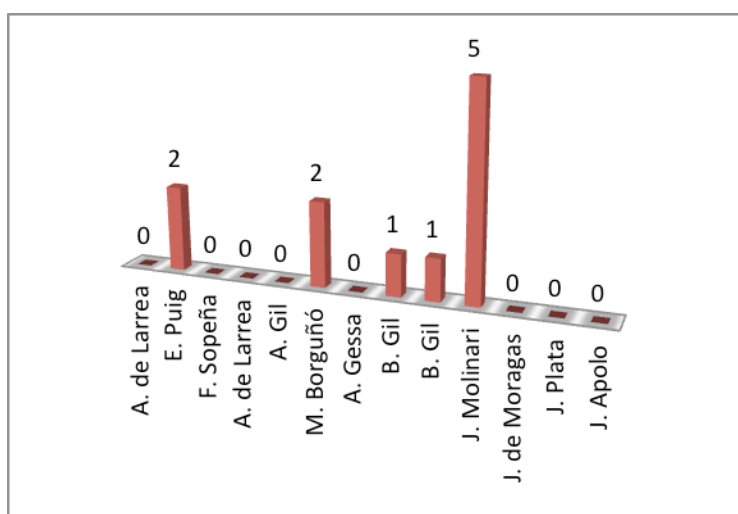


Figura 51. Frecuencia de la categoría *Instrumentos de Teclado*

4.1.2.4.1. Subcategorías Instrumentos de Teclado

En esta categoría no hemos hallado subcategorías. Siguiendo las indicaciones del investigador W. Piston (1978), pertenecerán a esta categoría los siguientes instrumentos: el piano, la celesta, el clave, el órgano, el armónico y las ondas Martenot.

4.1.2.5. Categoría Instrumentos de Cuerda

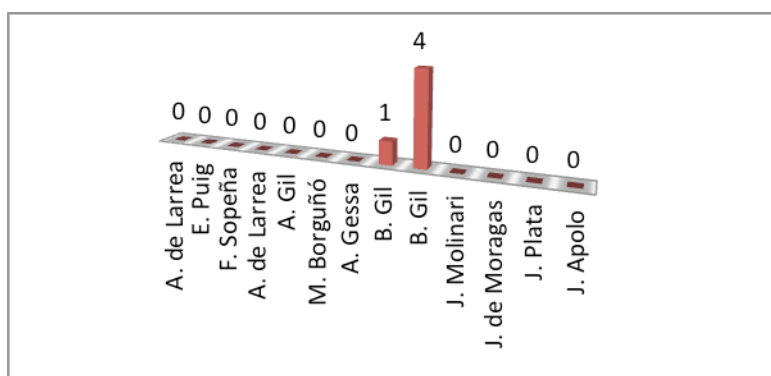


Figura 52. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Cuerda

En la Figura 52 viene indicado el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos establecidos en sus respectivos artículos. El autor B. Gil (1953a, 1953b), en sus dos artículos, ha sido el único que ha incluido códigos relativos a los *Instrumentos de Cuerda*, alcanzando el 100% (N=5). El resto de los autores tiene una intervención nula en esta categoría.

4.1.2.5.1. Subcategorías Instrumentos de Cuerda

La Figura 53 muestra el número tan escaso de estos códigos. Observamos que la subcategoría que cuenta con un mayor porcentaje es *Instrumentos de Cuerda Pulsada* que tiene una frecuencia de 3 códigos (60%). Por el contrario, la subcategoría que logra una menor frecuencia es *Instrumentos de Cuerda Frotada*, que logra un porcentaje de 40% (N=2).

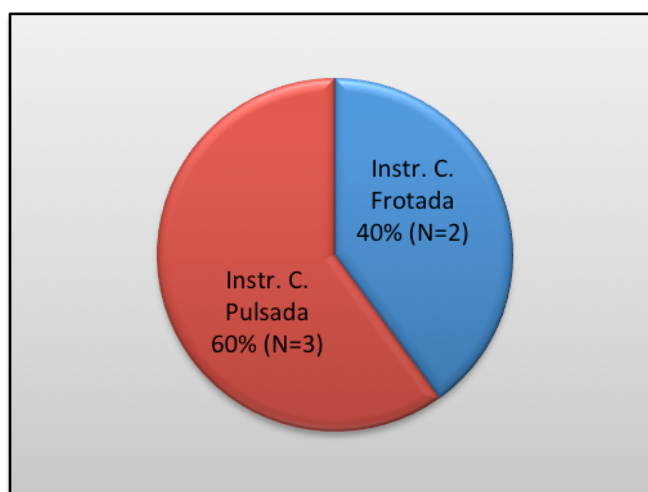


Figura 53. Resultados de las subcategorías Instrumentos de Cuerda

4.1.3. Tercer eje de *Bordón*: Agentes Educativos

A lo largo de este tercer eje haremos una descripción de las tres categorías seleccionadas (*Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes*) y de las subcategorías.

4.1.3.1. Resultados globales

La Figura 54 indica el número de veces que aparece las frecuencias en cada una de las tres categorías del tercer eje.

La frecuencia más alta tiene su aparición en la categoría *Centros de Enseñanza* con un porcentaje del 38.05% (N=121), a continuación le sigue la categoría *Profesorado* con el 35.84% (N=114) y para finalizar la categoría *Estudiantes* obtiene una frecuencia de 83 (26.10%).

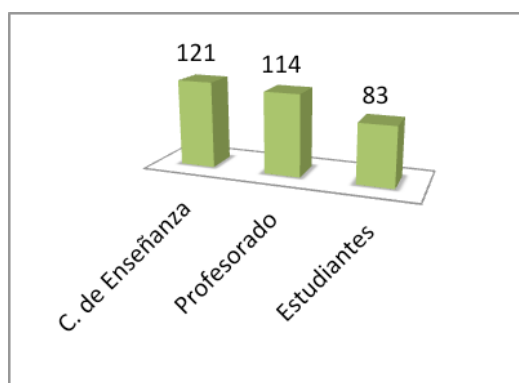


Figura 54. Frecuencia de las tres categorías

En la Figura 55 aparecen las frecuencias totales, por autores, del tercer eje. La frecuencia más alta es de 38.36% (N=122) adjudicado al autor M. Borguño (1953). A larga distancia, sumando los códigos de sus dos artículos, le sigue el articulista A. de Larrea (1950, 1953), con 63 apariciones, que equivalen al 19.8%. Observando la figura apreciamos que los demás escritores se encuentran muy por debajo de los dos autores anteriormente mencionados.

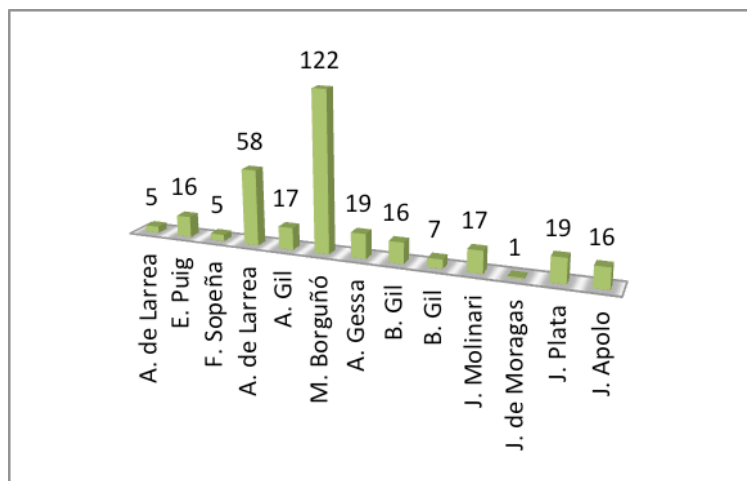


Figura 55. Frecuencia de los códigos por autores en las tres categorías

A larga distancia nos encontramos con el articulista B. Gil (1953a, 1953b) que aporta, entre sus dos artículos, una frecuencia de 23 (7.23%). A continuación, y en sentido descendente, tenemos a los autores A. Gessa (1953) y J. Plata (1955), ambos con un porcentaje de 5.97% (N=19). A. Gil (1953) y J. Molinari (1953) alcanzaron la cifra de 17 códigos (5.34%). En cambio, E. Puig (1951) y J. Apolo (1957) lograron una frecuencia de 16 códigos (5.03%).

Por último, citamos a los autores F. Sopena (1953) y J. de Moragas (1954) que destacan por su bajo porcentaje de 1.57% (N=5) y 0.31% (N=1), respectivamente.

4.1.3.2. Categoría Centros de Enseñanza

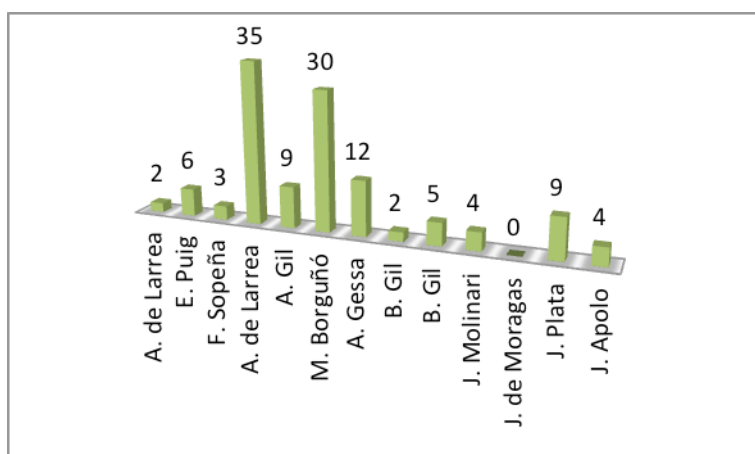


Figura 56. Frecuencia de la categoría Centros de Enseñanza

La Figura 56 indica el número de frecuencias de la categoría *Centros de Enseñanza* en *Bordón*. Si observamos la figura, vemos que el autor que tiene el nivel más alto de

aportaciones es A. de Larrea (1950, 1953) con un total de 37 códigos, equivalente al 30.57% (porcentaje obtenido de la suma de sus dos artículos). Le sigue el autor M. Borguño (1953) con un total del 24.79% (N=30).

A la luz de esta figura, visualizamos que el escritor que ha obtenido la cifra más baja porcentual es J. de Moragas (1954) con un 0% (N=0). El resto de articulistas tiene una frecuencia intermedia: A. Gessa (1953) consigue la cifra de 12 códigos (9.91%), mientras que J. Plata (1955) y A. Gil, un porcentaje de 7.43 (N=9) cada uno.

Si seguimos en sentido descendente nos encontramos con B. Gil (1953a, 1953b), cuya suma de códigos en ambos artículos alcanza la frecuencia de 7 códigos (5.75%), con E. Puig (1951) que consigue un porcentaje del 4.95% (N=6), con J. Molinari (1953) y con J. Apolo (1957) que intervienen en este eje con una frecuencia de 4 códigos (3.30%); por último, el autor F. Sopeña (1953) consigue 3 códigos que equivalen al 2.47%.

4.1.3.2.1. Subcategorías Centros de Enseñanza

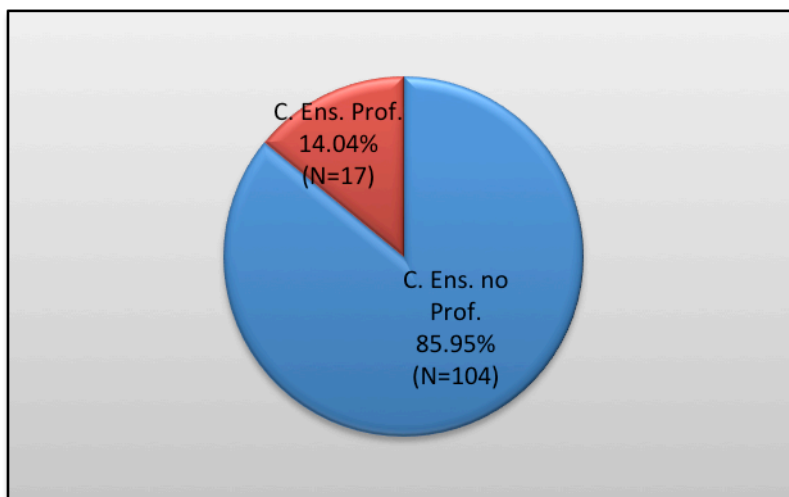


Figura 57. Resultados de las subcategorías Centros de Enseñanza

En la Figura 57 observamos los porcentajes de cada una de las dos subcategorías que forman parte de *Centros de Enseñanza*, siendo estas subcategorías *Centros de Enseñanza no Profesional* y *Centros de Enseñanza Profesional*.

Observamos que la subcategoría que cuenta con un mayor porcentaje es *Centros de Enseñanza no Profesional*, que alcanza la cifra de 104 códigos (85.95%); en cambio, *Centros de Enseñanza Profesional* ha emergido con 17 códigos (14.04%).

4.1.3.3. Categoría Profesorado

En la Figura 58 se muestra la frecuencia total de la categoría *Profesorado*, siendo el valor más destacado el del autor M. Borguñó (1953) con un porcentaje del 36.84% (N=42). Le sigue, con 21 códigos, las dos aportaciones del escritor A. de Larrea (1950, 1953), cuyo porcentaje alcanza la cifra del 18.41% (N=21).

Si seguimos en sentido descendente descubrimos a los siguientes autores: E. Puig (1951) aparece con un porcentaje del 7.89% (N=9); B. Gil (1953a, 1953b), con 8 códigos (7.01%) al sumar los códigos de sus dos artículos; A. Gil (1953) y J. Plata (1955) logran ambos el porcentaje 6.14% (N=7); A. Gessa (1953), J. Molinari (1953) y J. Apolo (1957) alcanzan una frecuencia de 6 códigos (5.26%).

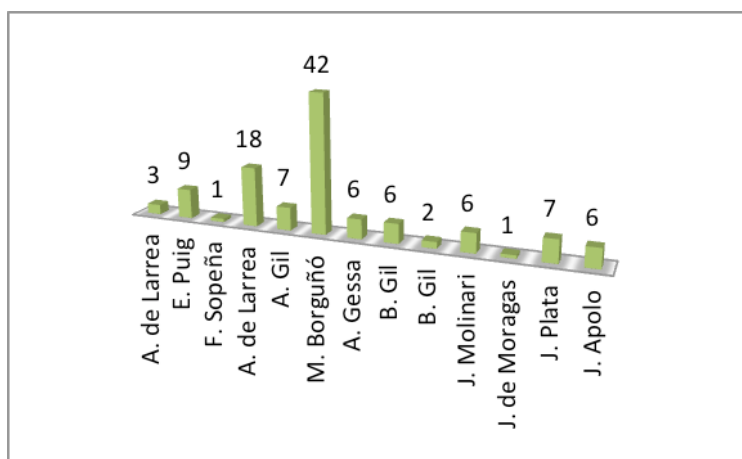


Figura 58. Frecuencia de la categoría *Profesorado*

Comprobamos que los dos autores con menor participación son F. Sopena (1953) y J. de Moragas (1954) ambos con 1 solo código, equivalente al 0.87%.

4.1.3.3.1. Subcategorías Profesorado

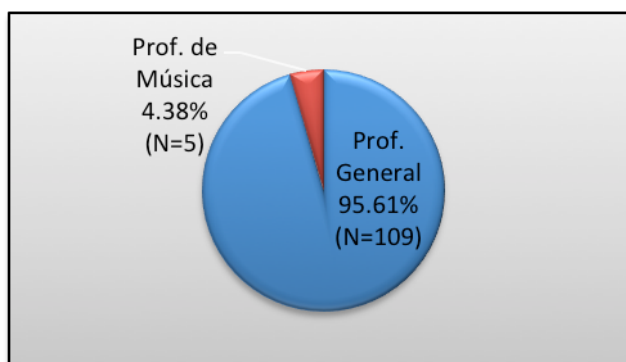


Figura 59. Resultados de las subcategorías Profesorado

En la Figura 59 observamos que han emergido códigos para comentar las dos subcategorías: *Profesorado General* y *Profesorado de Música*. Si observamos la figura observamos que la subcategoría *Profesorado General* destaca con una cifra de 109 códigos (95.61%) frente al *Profesorado de Música* que participa en esta revista con una intervención de 5 códigos (4.38%).

4.1.3.4. Categoría Estudiantes

En la Figura 60 vuelve a destacar con una alta frecuencia M. Borguño (1953) contando con un porcentaje del 60.24% (N=50), le sigue, a larga distancia, el autor B. Gil (1953a, 1953b) con una frecuencia de 8 códigos (9.63%).

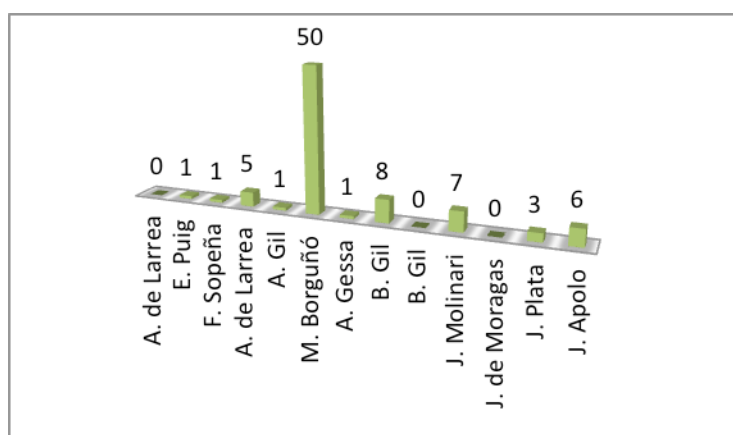


Figura 60. Frecuencia de la categoría Estudiantes

En sentido descendente nos encontramos a los articulistas J. Molinari (1953) con un porcentaje del 8.43% (N=7), J. Apolo (1957) con un porcentaje del 7.22% (N=6), A. de Larrea (1950, 1953) con un porcentaje del 6.02% (N=5), en sus dos aportaciones. A continuación

encontramos al firmante J. Plata (1955) con una frecuencia de 3 códigos (3.61%). Con 1 solo código (1.20%) han surgido E. Puig (1951), F. Sopena (1953), A. Gil (1953) y A. Gessa (1953). En la figura destacamos a un autor que no ha hecho ninguna intervención en esta categoría, nos referimos J. de Moragas (1954).

4.2. Revista de Educación

En este epígrafe especificaremos los resultados obtenidos en los tres ejes de la *Revista de Educación*. En cada uno de ellos describiremos las frecuencias y los porcentajes de las categorías a través de los histogramas, según autores; en cambio, en los sectores circulares describiremos las frecuencias y porcentajes de las subcategorías.

Las dos primeras figuras, que aparecen en cada uno de los ejes, ofrecen información global de las categorías y de los autores para destacar cuáles fueron los más sobresalientes.

4.2.1. Primer eje de la Revista de Educación: Ámbitos de la Formación Musical

A lo largo de este primer eje haremos una descripción de las cinco categorías seleccionadas (*Formación Vocal, Formación Auditiva, Formación Rítmica y Danza, Formación Instrumental y Lenguaje Musical*) y de las subcategorías.

4.2.1.1. Resultados globales

En la Figura 61 viene indicado el número de veces que aparece cada una de las categorías en esta revista. Descubrimos en dicha figura, que la categoría con mayor frecuencia es *Formación Vocal*, con un porcentaje del 27.74% (N=192).

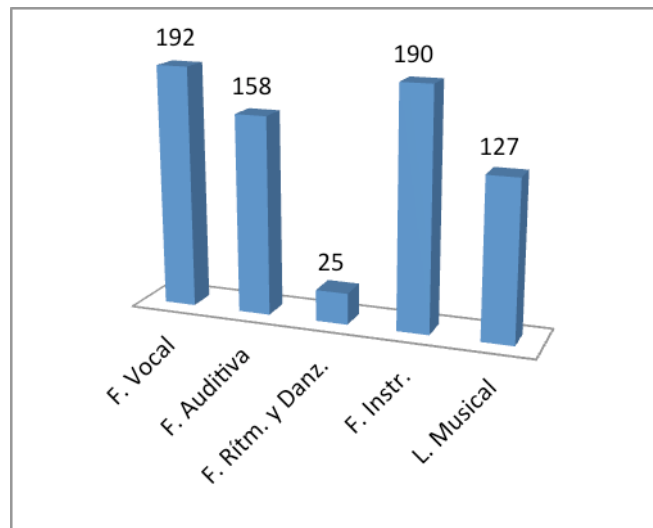


Figura 61. Frecuencia de las cinco categorías

A corta distancia le sigue en sentido descendente *Formación Instrumental* (N=190; 27.45%), *Formación Auditiva* (N=158; 22.83%) y *Lenguaje Musical* (N=127; 18.35%). La categoría que tiene la frecuencia más baja es *Formación Rítmica y Danza*, con un porcentaje del 3.61% (N=25).

En la Figura 62 mostramos las frecuencias totales de los códigos existentes en las cinco categorías y subcategorías del primer eje. La observación de la figura revela que si sumamos todas las intervenciones de F. Sopeña, que participa en la *Revista de Educación* con 12 artículos musicales, publicados en 1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a, 1968b, es el autor que consigue la frecuencia más alta, con una participación del 69.16% (N=479). Siguiéndole a cierta distancia se encuentra el autor C. Aymat, con la participación de tres artículos musicales que fueron publicados en 1962 (1962a, 1962b, 1962c) dando lugar a una intervención de 154 códigos, que equivalen al 22.23%.

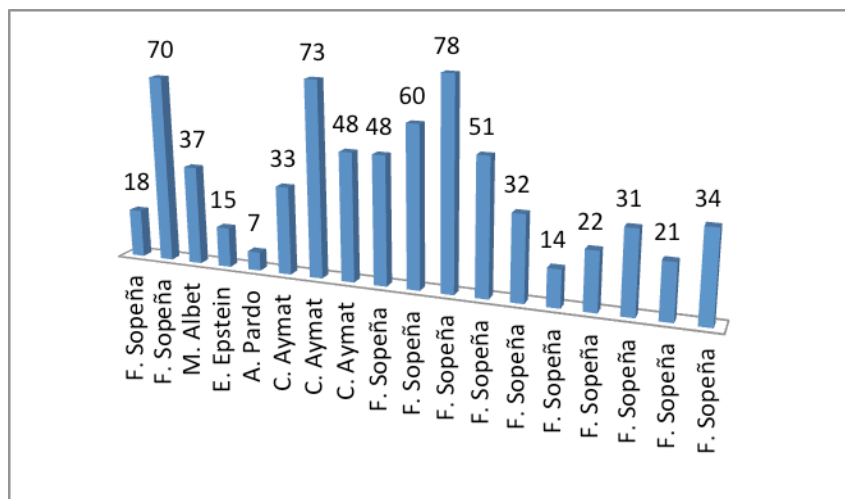


Figura 62. Frecuencia de los códigos por autores en las cinco categorías

El resto de articulistas ha obtenido frecuencias más bajas como es el caso de M. Albet (1961) cuyo porcentaje alcanza el 5.34% (N=37), E. Epstein (1961) con un porcentaje del 2.16% (N=15) y A. Pardo (1961) con una cifra del 1.01% (N=7).

4.2.1.2. Categoría Formación Vocal

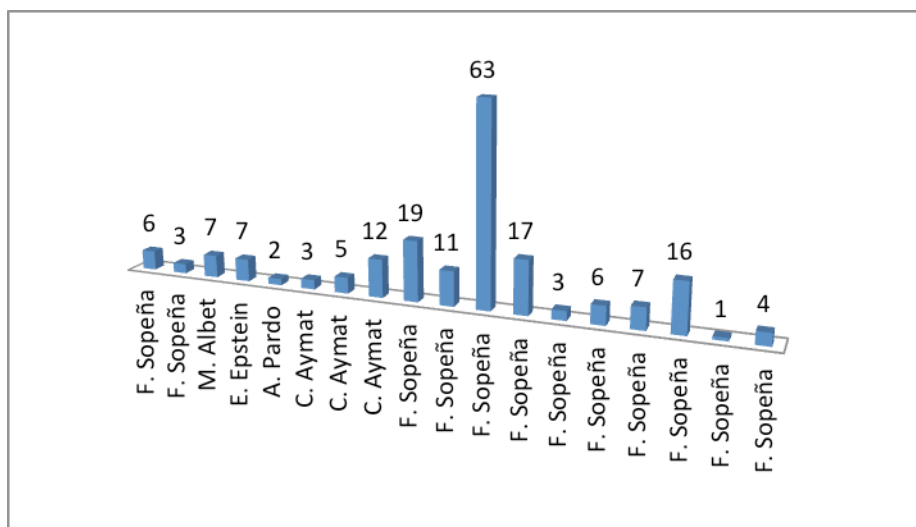


Figura 63. Frecuencia de la categoría Formación Vocal

En la Figura 63, F. Sopeña es nuevamente el autor que aparece con la frecuencia más alta, utilizando 156 códigos (81.2%). Dicho resultado se obtiene de la suma total de todos los artículos escritos por este autor en la *Revista de Educación*, que participa con 12 artículos musicales, los cuales se publicaron en 1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a, 1968b.

A mucha distancia le sigue el articulista C. Aymat con tres publicaciones que datan del año 1962 (1962a, 1962b, 1962c), con una intervención de 20 códigos, equivalentes al 10.41%. Con una frecuencia baja nos encontramos a los autores M. Albet (N=7; 3.64%), E. Epstein (N=7; 3.64%) y A. Pardo (N=2; 1.04%). Estos tres últimos publicaron sus respectivos artículos en el año 1961.

4.2.1.2.1. Subcategorías Formación Vocal

En la Figura 64 mostramos el porcentaje total con que cuenta cada una de las seis subcategorías en este primer eje de la *Revista de Educación*. Analizando la figura, descubrimos que la subcategoría que tiene un mayor porcentaje es la subcategoría *Música Teatral*, que cuenta con un 42.18% (N=81).

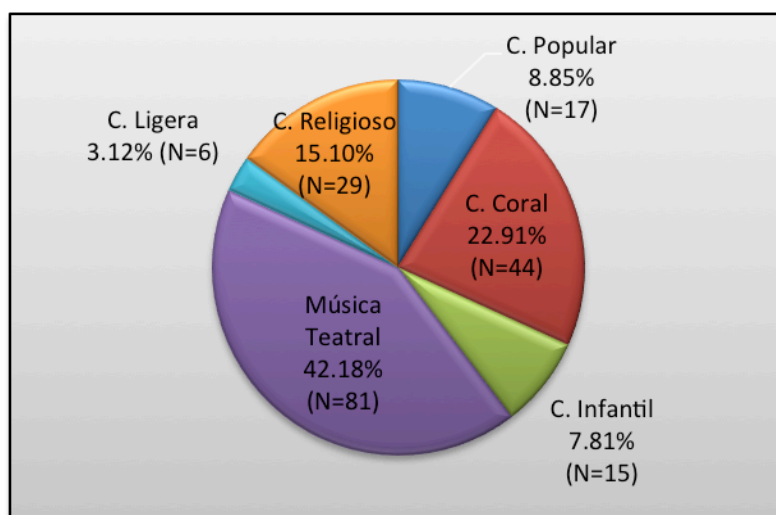


Figura 64. Resultados de las subcategorías Formación Vocal

En el lado opuesto nos encontramos la subcategoría *Canción Ligera* que es la que menos han tratado los distintos autores, ya que cuenta con un 3.12% (N=6). Tal y como nos muestra la figura, la segunda subcategoría de la que más han tratado los articulistas ha sido *Canto Coral* con la participación del 22.91% (N=44). Si seguimos un orden decreciente tendremos las subcategorías *Canto Religioso* (N=29; 15.10%), *Canción Popular* (N=17; 8.85%) y *Canción Infantil* (N=15; 7.81 %).

4.2.1.3. Categoría Formación Auditiva

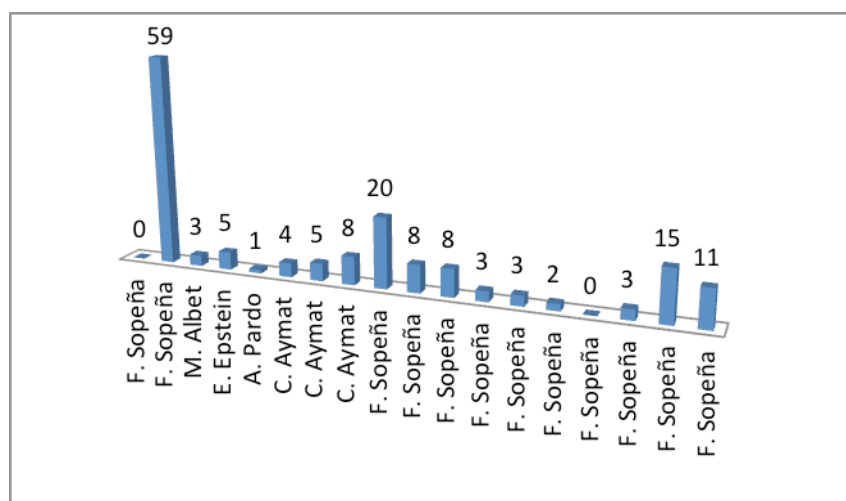


Figura 65. Frecuencia de la categoría Formación Auditiva

En la Figura 65 el autor que destaca con una mayor intervención es F. Sopeña, con un porcentaje del 83.49% (N=132). Esta cifra es el resultado de la suma total de los artículos escritos por este autor en la *Revista de Educación*, los cuales se publicaron en 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967c, 1968a y 1968b, mientras que los artículos escritos en los años 1952 y 1967b no hicieron ninguna referencia a esta categoría. A una relativa distancia nos encontramos con el autor C. Aymat, que colabora con tres publicaciones (1962a, 1962b, 1962c), obteniendo el porcentaje del 10.75% (N=17). Un escaso porcentaje lo vemos en los artículos publicados, en el año 1961, por los autores E. Epstein (N=5; 3.16%), M. Albet (N=3; 1.89%) y A. Pardo (N=1; 0.63%).

4.2.1.3.1. Subcategorías Formación Auditiva

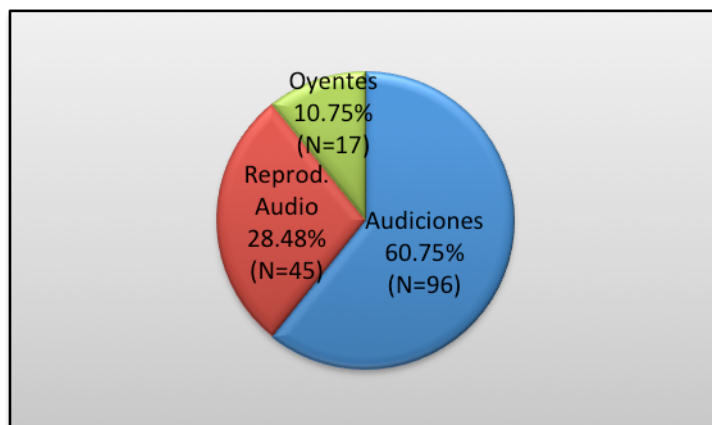


Figura 66. Resultados de las subcategorías Formación Auditiva

En la Figura 66 aparecen detalladas las tres subcategorías de *Formación Auditiva*. Destacamos que la subcategoría *Audiciones* cuenta con el 60.75% (N=96). A una larga distancia le sigue *Reproductores de Audio* con el 28.48% (N=45). La subcategoría que ha sido menos tratada por los distintos articulistas ha sido *Oyentes*, en la que han emergido 17 códigos (10.75%).

4.2.1.4. Categoría Formación Rítmica y Danza

En la Figura 67, observamos que en la mayoría de sus artículos, Sopeña no ha abordado esta categoría; todos ellos fueron escritos en 1952, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a y 1968b. Con lo cual el articulista que destaca por tener la frecuencia más alta es C. Aymat con su porcentaje del 60% (N=15), resultado que se obtiene de la suma total de todos los códigos de sus tres artículos publicados en la *Revista de Educación* (1962a, 1962b, 1962c). A corta distancia le sigue el autor F. Sopeña, con una frecuencia de 4 (16%) que se obtiene de la suma de los códigos que aparecen en tres artículos musicales, escritos en 1958, 1964a y 1964b. Los autores que han tratado esta categoría con una frecuencia muy baja son E. Epstein (1961) con un porcentaje del 12% (N=3), M. Albet (1961) con el 8% (N=2), y el articulista A. Pardo (1961), con la participación de 1 código, que equivale al 4%.

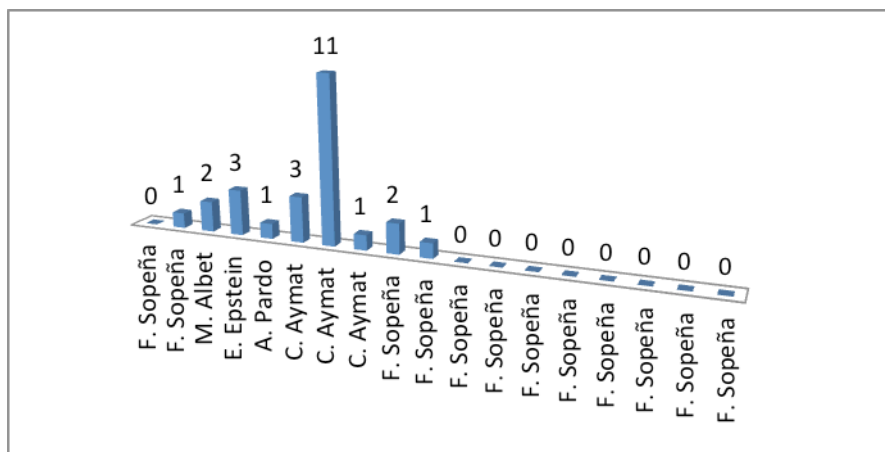


Figura 67. Frecuencia de la categoría Formación Rítmica y Danza

4.2.1.4.1. Subcategorías Formación Rítmica y Danza

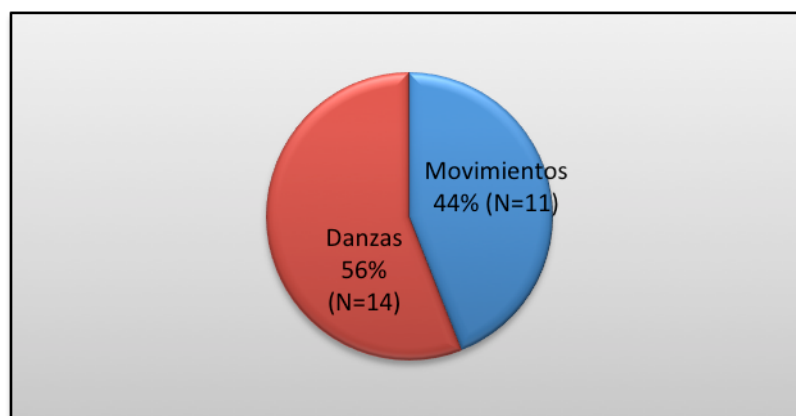


Figura 68. Resultados de las subcategorías Formación Rítmica y Danza

La Figura 68 nos da a conocer el porcentaje total de cada una de las dos subcategorías de *Formación Rítmica y Danza*. La subcategoría que alcanza un mayor porcentaje es *Danza* con un 56% (N=14), y a muy corta distancia, la subcategoría *Movimientos* con un porcentaje del 44% (N=11).

4.2.1.5. Categoría Formación Instrumental

En la Figura 69 se nos indica el número de veces que los articulistas han empleado los códigos en sus distintos artículos. Nuevamente sobresale el autor F. Sopeña con un porcentaje del 83.08% (N=158); esta cifra es el resultado de la suma total de los 12 artículos escritos por este autor en la *Revista de Educación*, los cuales se publicaron en 1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a y 1968b.

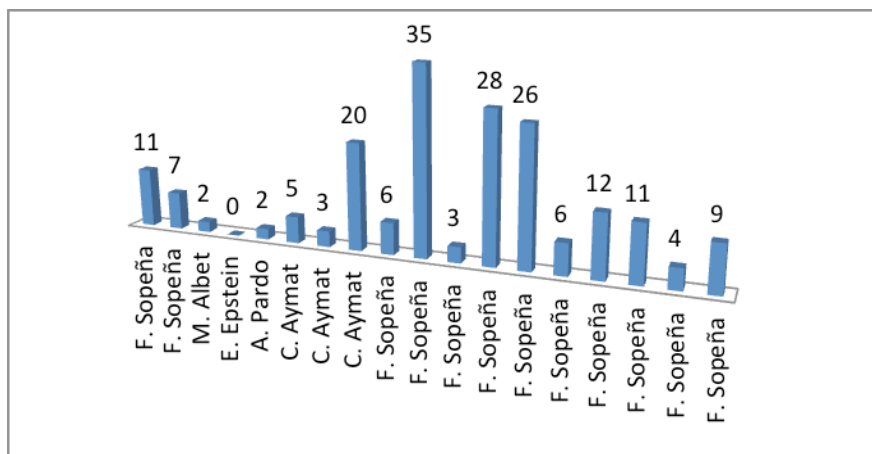


Figura 69. Frecuencia de la categoría *Formación Instrumental*

A una gran distancia le sigue C. Aymat, que ha participado con tres publicaciones realizadas en el año 1962 (1962a, 1962b, 1962c), obteniendo un porcentaje del 14.72% (N=28). Con una frecuencia muy baja se encuentran la articulista M. Albet (1961) y A. Pardo (1961), que obtuvieron ambos el mismo porcentaje: 1.05% (N=2). Destacamos que el escritor argentino E. Epstein (1961) no se pronunció en esta categoría.

4.2.1.5.1. Subcategorías *Formación Instrumental*

La Figura 70 muestra el porcentaje total de cada una de las cuatro subcategorías de la categoría *Formación Instrumental*.

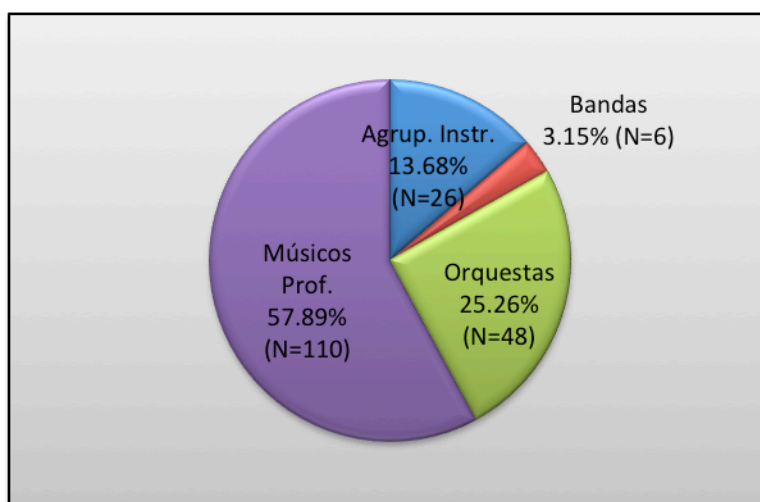


Figura 70. Resultados de las subcategorías *Formación Instrumental*

Observamos que en dicha figura destaca la subcategoría *Músicos como Profesión* con un porcentaje del 57.89% (N=110). A gran distancia le sigue la subcategoría *Orquestas* con un 25.26% (N=48) y la subcategoría *Agrupaciones Instrumentales* con una participación de 26

códigos que equivalen al 13.68%. La subcategoría que destaca por tener una escasa intervención de códigos es *Bandas* con un porcentaje del 3.15% (N=6).

4.2.1.6. Categoría Lenguaje Musical

La Figura 71 nos muestra el número de veces que hacen referencia los distintos autores sobre *Lenguaje Musical*. C. Aymat ha participado en la *Revista de Educación* con tres publicaciones realizadas en el año 1962 (1962a, 1962b, 1962c); es el autor que sobresale por mencionar esta categoría hasta la cifra de 74 códigos, que equivalen al 58.26%. De nuevo, comprobamos que F. Sopeña ha colaborado en la dicha revista con 12 artículos musicales, pero solo en tres ellos, escritos en 1958, 1966 y 1967a, no mencionó ningún código de esta categoría. Pero si sumamos todas las intervenciones de sus artículos publicados en 1952, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1967b, 1967c, 1968a, 1968b, obtenemos el porcentaje del 22.78% (N=29). Le sigue en sentido descendente la articulista M. Albet (1961) con un 18.11% (N=23) y A. Pardo (1961) con un porcentaje del 0.78% (N=1). El autor E. Epstein (1961) no se ha pronunciado en esta categoría.

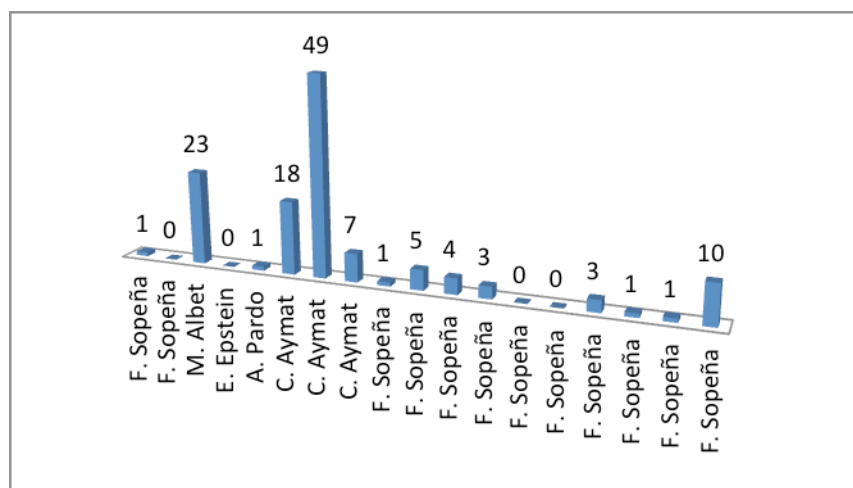


Figura 71. Frecuencia de la categoría Lenguaje Musical

4.2.1.6.1. Subcategorías Lenguaje Musical

En la Figura 72 observamos los porcentajes totales de cada una de las cinco subcategorías de *Lenguaje Musical*. La subcategoría que destaca por su alto porcentaje es *Solfeo*, que llega alcanzar una cifra del 30.70% (N=39).

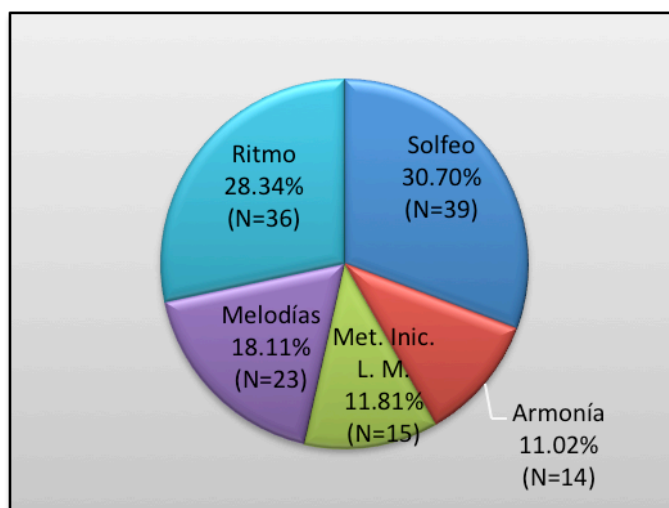


Figura 72. Resultados de las subcategorías Lenguaje Musical

Si seguimos en sentido descendente le continúa la subcategoría *Ritmo* con un 28.34% (N=36); *Melodías*, con un 18.11% (N=23); *Métodos en el inicio del Lenguaje Musical*, con un 11.81% (N=15); *Armonía*, con un porcentaje del 11.02% (N=14).

4.2.2. Segundo eje de la *Revista de Educación: Instrumentos Musicales*

A lo largo de este segundo eje haremos una descripción de las cuatro categorías seleccionadas (*Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*) y de las subcategorías.

4.2.2.1. Resultados globales

La Figura 73 nos indica el número de veces que aparecen las frecuencias en las cuatro categorías: *Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*. De todas ellas, observamos que la que destaca es la categoría *Instrumentos de Teclado* con una intervención de 36 códigos, que equivalen al 41.86%.

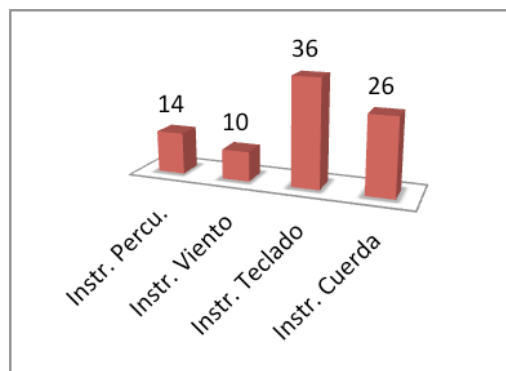


Figura 73. Frecuencia de las cuatro categorías

A corta distancia y en sentido descendente, nos encontramos con la categoría *Instrumentos de Cuerda*, que alcanza la cifra de 26 códigos (30.23%) e *Instrumentos de Percusión*, con un porcentaje del 16.27% (N=14). La categoría *Instrumentos de Viento* es la que logra menos intervenciones en esta revista, siendo su frecuencia del 11.62% (N=10).

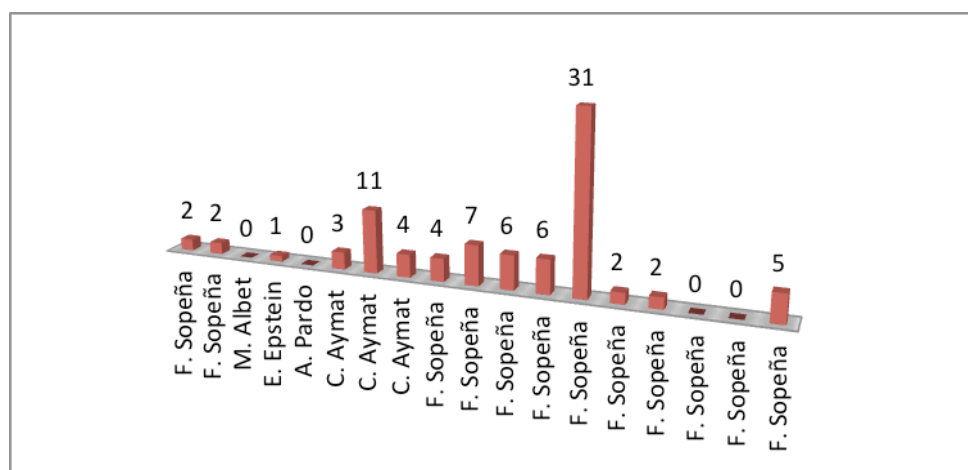


Figura 74. Frecuencia de los códigos por autores en las cuatro categorías

La Figura 74 pone de manifiesto las frecuencias totales de los códigos existentes en las cuatro categorías y subcategorías, por autores, de este segundo eje: *Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*. Tras el análisis de dicha figura, la frecuencia más alta la consigue F. Sopeña con un porcentaje del 77.85% (N=67), resultado que obtenemos al sumar todas las categorías de todos sus artículos. Debemos aclarar, que aunque participó este articulista con doce artículos (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a y 1968b) en dos de ellos (1967c y 1968a) no cita ningún código de las categorías citadas.

El autor que le sigue a gran distancia es C. Aymat, con una participación del 20.92% (N=18); este resultado procede de la suma de sus tres artículos escritos en la revista durante el año 1962 (1962a, 1962b, 1962c).

Si seguimos un orden descendente nos encontramos con el articulista E. Epstein (1961), con la participación de 1 código, que equivale al 1.16%. Dos articulistas no se han pronunciado en este eje: M. Albet (1961) y A. Pardo (1961).

4.2.2.2. Categoría Instrumentos de Percusión

En la Figura 75 observamos la ausencia de algunos autores en esta categoría. Nos referimos a M. Albet (1961), E. Epstein (1961) y A. Pardo (1961), cuyas participaciones han sido nulas. Por otro lado, la presente figura muestra que el autor que ha destacado por una mayor intervención ha sido C. Aymat, con una frecuencia de 12 códigos (85.7%), resultado que se ha obtenido de la suma total de los códigos de sus artículos, escritos en 1962 (1962a, 1962b, 1962c).

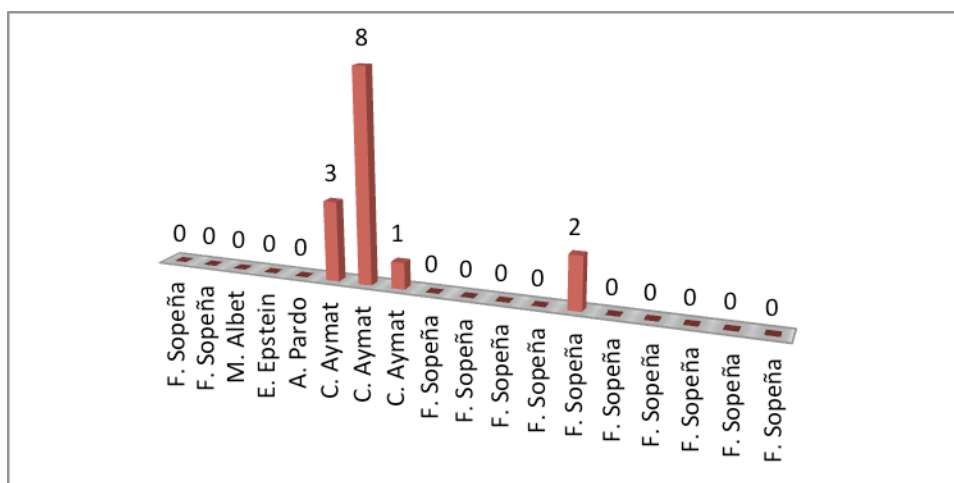


Figura 75. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Percusión

En segundo y último lugar se encuentra F. Sopeña, que participó con 2 códigos en el artículo publicado en 1966; esto supone que alcanzó un porcentaje del 14.28% (N=2).

4.2.2.2.1. Subcategorías Instrumentos de Percusión

En esta categoría no han emergido códigos para crear subcategorías. Hemos incluido en esta categoría todos los instrumentos de percusión, ya sean de sonidos indeterminados o determinados.

Podríamos haber creado las subcategorías *Instrumentos de Percusión de Sonido Determinado* e *Instrumentos de Percusión de Sonido Indeterminado*, pero como aparecieron muy pocos códigos no hemos considerado interesante crear nuevas subcategorías, pues el resultado que se hubiese obtenido no sería relevante.

4.2.2.3. Categoría Instrumentos de Viento

La Figura 76 muestra el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos establecidos en sus respectivos artículos.

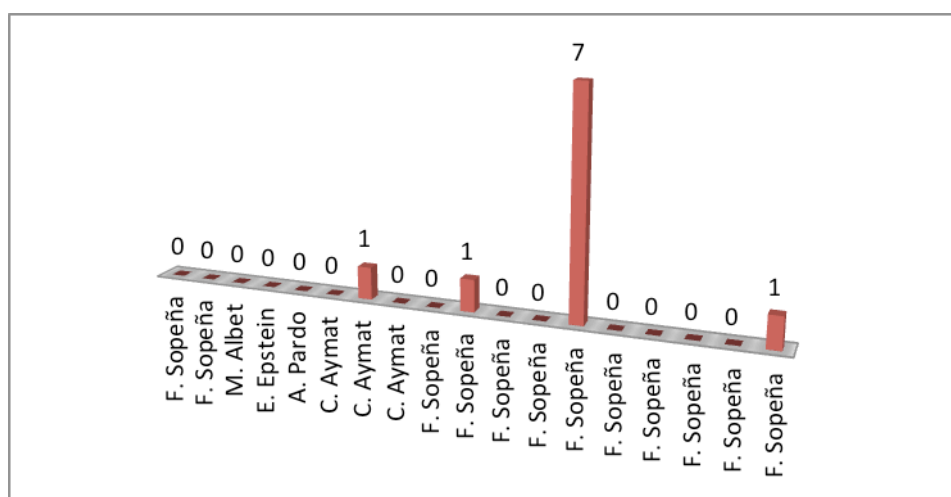


Figura 76. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Viento

Observamos que de nuevo intervienen en esta categoría C. Aymat y F. Sopeña, aunque sus participaciones son muy escasas, debido a que estos instrumentos requieren estudios profesionales en centros especializados, como los Conservatorios o las Academias de Música. F. Sopeña, en sus tres artículos musicales (1964b, 1966 y 1968b), logra alcanzar el porcentaje del 90% (N=9). En el resto de sus artículos la intervención fue nula. Por otro lado, C. Aymat, participa con 1 código (10%) detectado en el artículo escrito en 1962b. Los firmantes M. Albet

(1961), E. Epstein (1961) y A. Pardo (1961) no participaron con ningún código en esta categoría.

4.2.2.3.1. Subcategorías Instrumentos de Viento

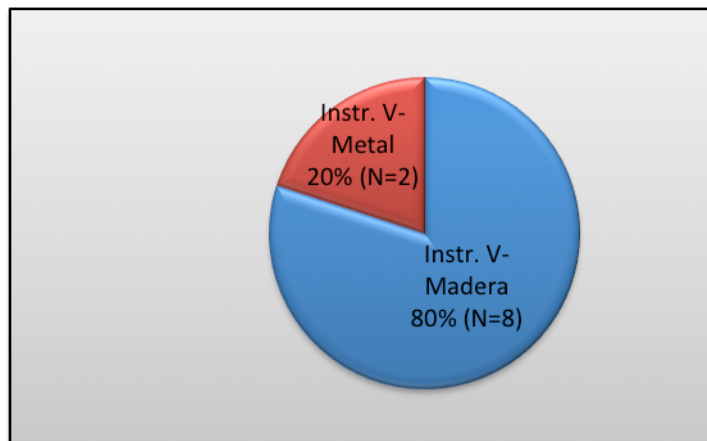


Figura 77. Resultados de las subcategorías Instrumentos de Viento

En la Figura 77 se observan que el número de códigos seleccionados es muy bajo. Aun así podemos ver que la subcategoría *Instrumentos de Viento-Madera*, alcanzó el porcentaje del 80% (N=8), mientras que la subcategoría *Instrumentos de Viento-Metal* consiguió el 20% (N=2).

4.2.2.4. Categoría Instrumentos de Teclado

La Figura 78 muestra el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos establecidos en sus respectivos artículos.

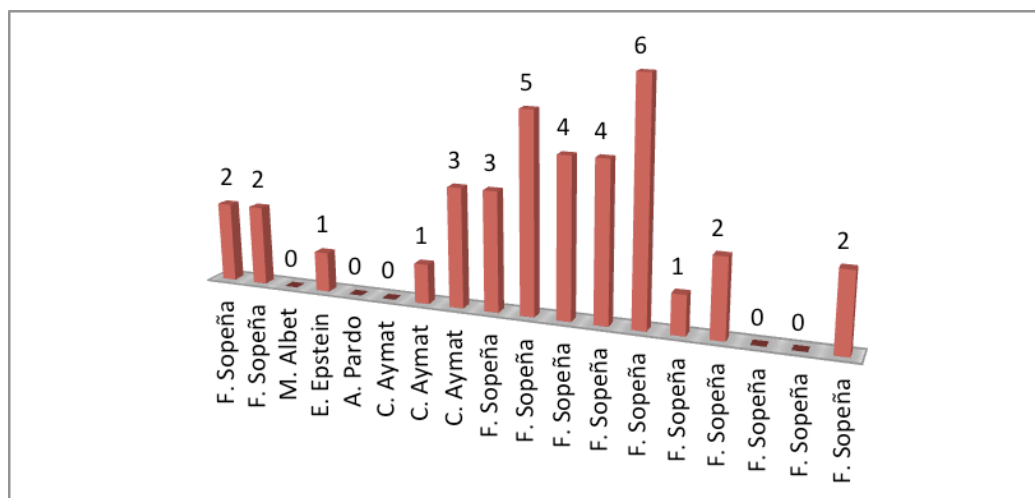


Figura 78. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Teclado

Observamos en esta categoría que de cinco autores solo participan tres, aunque con pequeñas intervenciones. El autor que destaca es F. Sopena con un porcentaje del 86.06% (N=31), cifra que se obtiene de la suma de los códigos que han aparecido en sus artículos escritos en los años 1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b y 1968b. De esta relación hemos excluido las publicaciones en las que no incluyó ninguno de estos códigos (1967c y 1968a). A gran distancia nos encontramos con el articulista C. Aymat (1962b, 1962c), que logró alcanzar un porcentaje del 11.1% (N=4), con la particularidad de que en el artículo de 1962a no se detectó ningún código referido a esta categoría. El escritor que obtiene la frecuencia más baja es el argentino E. Epstein, con una intervención de 1 código (2.77%). Los articulistas M. Albet (1961) y A. Pardo (1961) no participaron en esta categoría.

4.2.2.4.1. Subcategorías Instrumentos de Teclado

En esta categoría no hemos podido especificar subcategorías. Si seguimos las indicaciones del investigador W. Piston (1978), subrayamos que los instrumentos que pertenecen a esta categoría son los siguientes: el piano, la celesta, el clave, el órgano, el armónico y las ondas Martenot.

4.2.2.5. Categoría Instrumentos de Cuerda

En la Figura 79 apreciamos que el autor F. Sopena es el que destaca con una frecuencia de 25 (96.12%); dicho resultado se obtiene de la suma de todos los códigos que han intervenido en sus respectivos artículos musicales (1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1968b); esto supone que en otros artículos no hemos localizado códigos afines a esta categoría (1952, 1958, 1967b, 1967c, 1968a). A continuación, señalamos al escritor C. Aymat con su porcentaje del 3.84% (N=1). Este autor colaboró en la *Revista de Educación* con tres publicaciones escritas en el mismo año, pero la única que posee un código de esta categoría es la de 1962b.

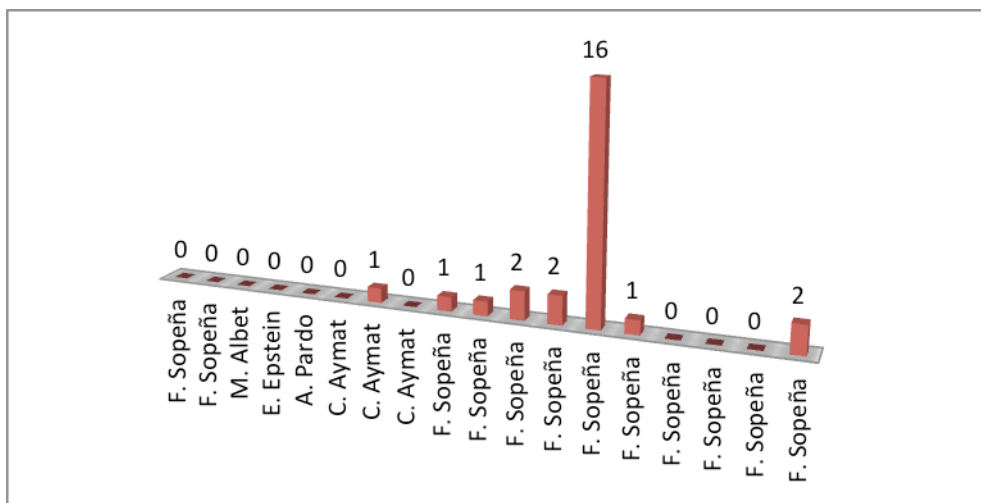


Figura 79. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Cuerda

En esta categoría hubo tres articulistas que no se pronunciaron, es decir, no escribieron códigos relacionados con esta categoría: M. Albet (1961), E. Epstein (1961) y A. Pardo (1961).

4.2.2.5.1. Subcategorías Instrumentos de Cuerda

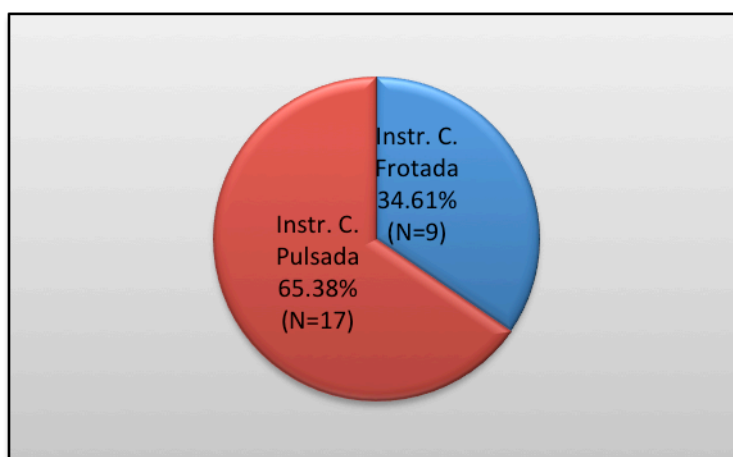


Figura 80. Resultados de las subcategorías Instrumentos de Cuerda

La Figura 80 muestra el porcentaje total de cada una de las dos subcategorías de la categoría *Instrumentos de Cuerda* que han aparecido en la *Revista de Educación: Instrumentos de Cuerda Pulsada e Instrumentos de Cuerda Frotada*. Observamos que la subcategoría que cuenta con un mayor porcentaje es la subcategoría *Instrumentos de Cuerda Pulsada*, que destaca con una frecuencia de 17 (65.38%).

La que logra un menor número de frecuencia es *Instrumentos de Cuerda Frotada*, que logra alcanzar un porcentaje de 34.61% (N=9).

4.2.3. Tercer eje de la *Revista de Educación*: Agentes Educativos

A lo largo de este tercer eje haremos una descripción de las tres categorías seleccionadas (*Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes*) y de las subcategorías.

4.2.3.1. Resultados globales

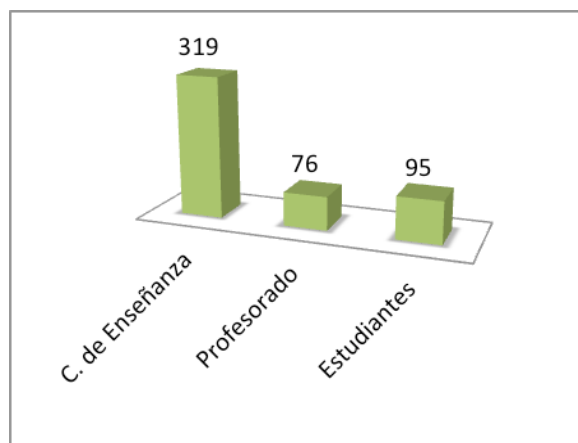


Figura 81. Frecuencia de las tres categorías

La Figura 81 indica el número de veces que aparecen las frecuencias en cada una de las tres categorías del tercer eje. La categoría *Centros de Enseñanza* es la que destaca por tener la frecuencia más alta, con un porcentaje del 65.10% (N=319). A una gran distancia le sigue la categoría *Estudiantes*, con una cifra de 95 códigos, que equivalen al 19.38% y, en último lugar, la categoría *Profesorado*, con un porcentaje del 15.51% (N=76).

En la Figura 82 se observa las frecuencias totales, por autores, de las tres categorías del tercer eje: *Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes*. La frecuencia más alta la consigue F. Sopena con un 59.13% (N=290) si sumamos sus doce intervenciones (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a y 1968b). A corta distancia nos encontramos a C. Aymat con una participación del 32.23% (N=158), que se obtiene de la suma de sus dos artículos escritos durante 1962 (1962b, 1962c); hay que destacar que el artículo de C. Aymat, escrito en 1962a, carece de códigos.

Con una frecuencia baja y, en orden descendente, se hallan la articulista M. Albet (N=24; 4.89%), el articulista E. Epstein (N=12; 2.44%) y el escritor A. Pardo (N=6; 1.22%), que participaron cada uno con un artículo escrito en el año 1961.

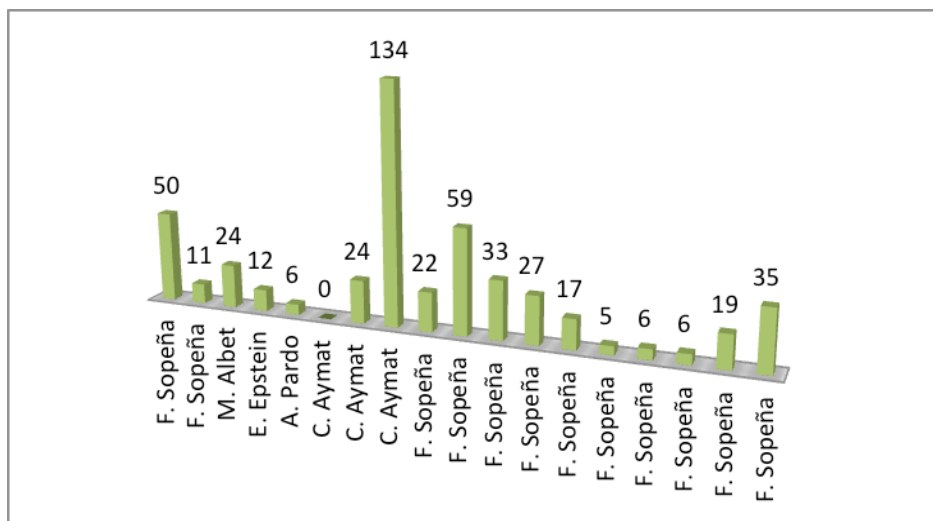


Figura 82. Frecuencia de los códigos por autores en las tres categorías

4.2.3.2. Categoría Centros de Enseñanza

La Figura 83 señala el número de frecuencias de la categoría *Centros de Enseñanza*.

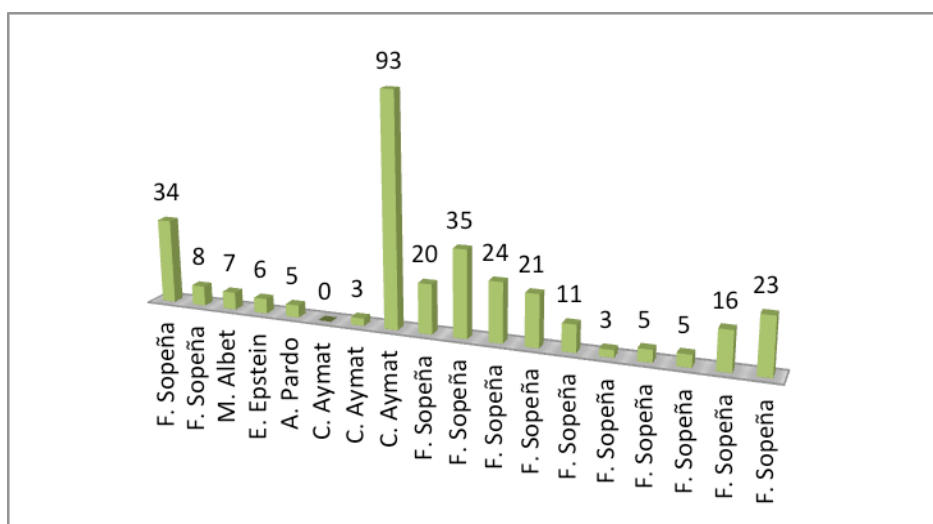


Figura 83. Frecuencia de la categoría *Centros de Enseñanza*

Tras el análisis de la figura, observamos que el autor que ha alcanzado el porcentaje más alto es F. Sopeña con un porcentaje del 64.2% (N=205), resultado que obtenemos de la suma de los sus doce artículos (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a y 1968b).

A una considerable distancia le sigue el articulista C. Aymat con una aportación del 30.09% (N=96), siendo dicha cifra el resultado de la suma de sus dos artículos escritos durante el año 1962 (1962b, 1962c). Tenemos que destacar que C. Aymat escribió otro artículo en el año 1962 (1962a) pero no utilizó ningún código de esta categoría, quedando de esta manera

dicha publicación con una frecuencia nula. Con una frecuencia baja se encuentran M. Albet (N=7; 2.19%), E. Epstein (N=6; 1.88%) y A. Pardo (N=5; 1.56%), cuyos artículos fueron publicados en 1961.

4.2.3.2.1. Subcategorías Centros de Enseñanza

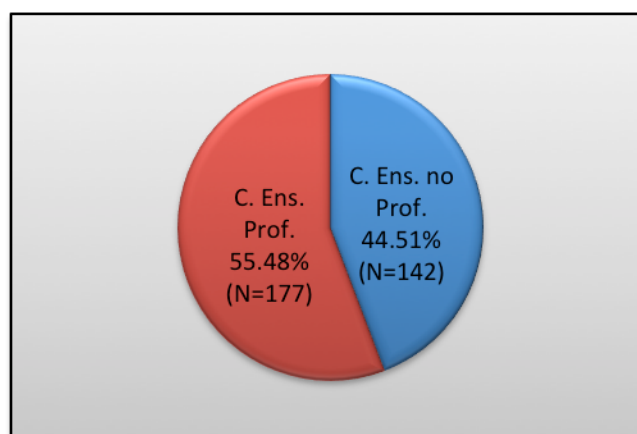


Figura 84. Resultados de las subcategorías Centros de Enseñanza

En la Figura 84 observamos los porcentajes de cada una de las dos subcategorías que forman parte de la categoría *Centros de Enseñanza*. Observamos que la subcategoría que cuenta con un mayor porcentaje es *Centros de Enseñanza Profesional* alcanzando la cifra de 177 códigos (55.48%); en cambio, la subcategoría *Centros de Enseñanza no Profesional* han emergido con 142 códigos (44.51%).

4.2.3.3. Categoría Profesorado

La Figura 85 nos muestra la frecuencia total de la categoría *Profesorado*. La más alta la consiguió F. Sopeña, que llegó a alcanzar un porcentaje del 46.01% (N=35). Este resultado procede de la suma total de sus escritos (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967b, 1968a, 1968b). Sopeña colaboró con la *Revista de Educación* con dos artículos más, escritos 1967 (1967a, 1967c), pero en ambos no emergieron códigos de esta categoría.

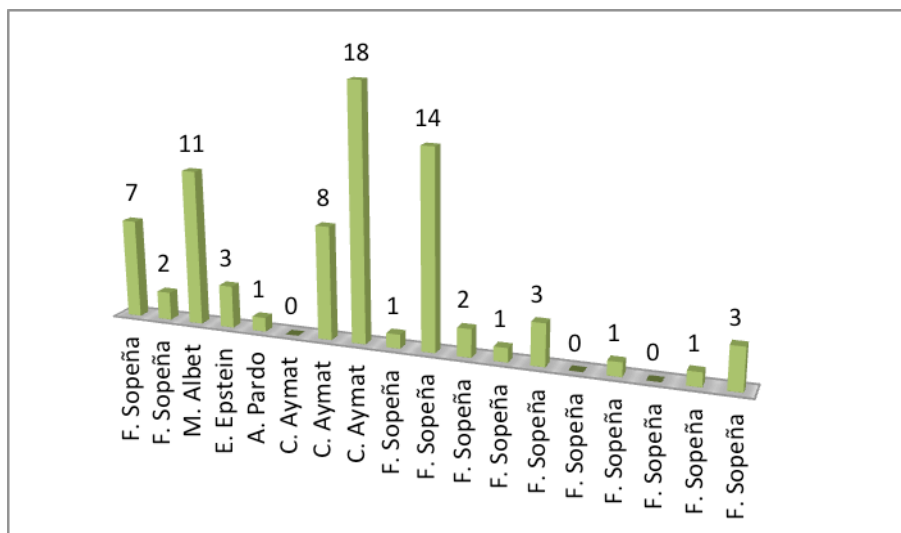


Figura 85. Frecuencia de la categoría Profesorado

A corta distancia se encuentra C. Aymat, con dos publicaciones de 1962 (1962b, 1962c), alcanzó el porcentaje del 34.2% (N=26). Debemos aclarar que C. Aymat tiene otro artículo escrito en el año 1962 (1962a), en el que no incluyó ningún código de esta categoría. En sentido descendente aparecen tres artículos de 1961 de la articulista M. Albet (N=11; 14.47%), al escritor E. Epstein (N= 3; 3.94%) y al firmante A. Pardo (N=1; 1.31%).

4.2.3.3.1. Subcategorías Profesorado

En la Figura 86 observamos que han emergido códigos para crear dos subcategorías: *Profesorado General* y *Profesorado de Música*. Si observamos esta figura vemos que *Profesorado General* llega a la cifra de 58 códigos (76.31%), mientras que *Profesorado de Música* participa con una intervención de 18 códigos (23.68%).

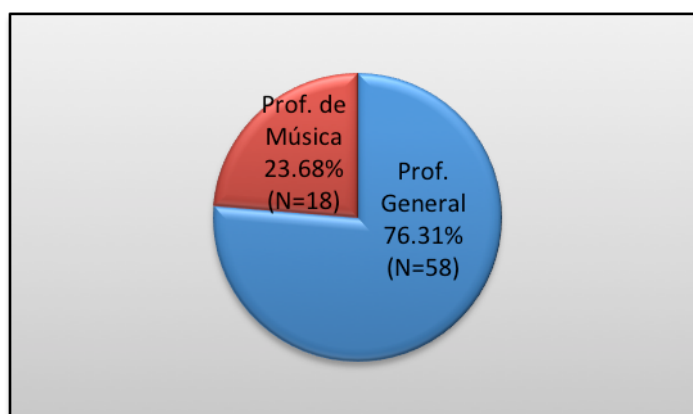


Figura 86. Frecuencia de la subcategoría Profesorado

4.2.3.4. Categoría Estudiantes

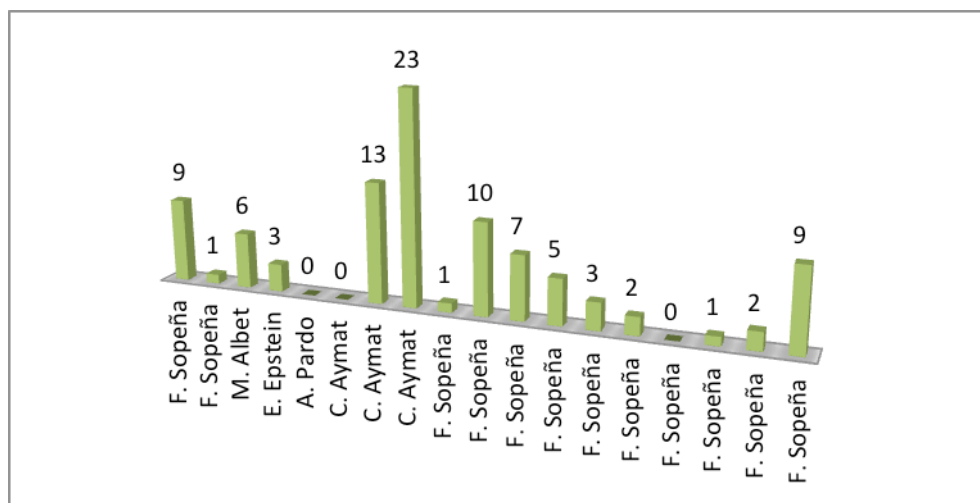


Figura 87. Frecuencia de la categoría Estudiantes

En la Figura 87 se observa que vuelve a destacar con la frecuencia más alta F. Sopeña alcanzando un porcentaje del 52.58% (N=50), cuyo resultado lo ha conseguido de la suma de sus escritos (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967c, 1968a y 1968b). Sopeña colaboró en la *Revista de Educación* con un artículo más (1967b), pero no se ha contabilizado porque no hay códigos para enumerar. A una distancia cercana le sigue C. Aymat que colaboró en esta revista con dos publicaciones de 1962 (1962b y 1962c), logrando una cifra de 36 códigos (37.89%); en una de sus publicaciones, concretamente, la de 1962a, no hace ninguna referencia a esta categoría, con lo cual su frecuencia es del 0%. Con una frecuencia baja se encuentran, en sentido descendente, M. Albet (1961) con una intervención de 6 códigos (6.31%) y E. Epstein (1961) con un 3.15% (N=3). Cabe citar a A. Pardo (1961) porque no ha tenido ninguna intervención en esta categoría.

4.3. Revista Española de Pedagogía

En este encabezamiento especificaremos los resultados obtenidos en los tres ejes de la *Revista Española de Pedagogía*. En cada uno de ellos describiremos las frecuencias y los porcentajes de las categorías, a través de histogramas, según autores; en cambio, en los sectores circulares describiremos las frecuencias y porcentajes de las subcategorías. Las dos

primeras figuras, que aparecen en cada uno de los ejes, ofrecen información global de las categorías y de los autores para destacar cuáles fueron los más sobresalientes.

4.3.1. Primer eje de la *Revista Española de Pedagogía*: Ámbitos de la Formación Musical

A lo largo de este primer eje haremos una descripción de las cinco categorías seleccionadas (*Formación Vocal*, *Formación Auditiva*, *Formación Rítmica y Danza*, *Formación Instrumental* y *Lenguaje Musical*) y de las subcategorías.

4.3.1.1. Resultados globales

En la Figura 88 se observa la frecuencia de las categorías de esta revista.

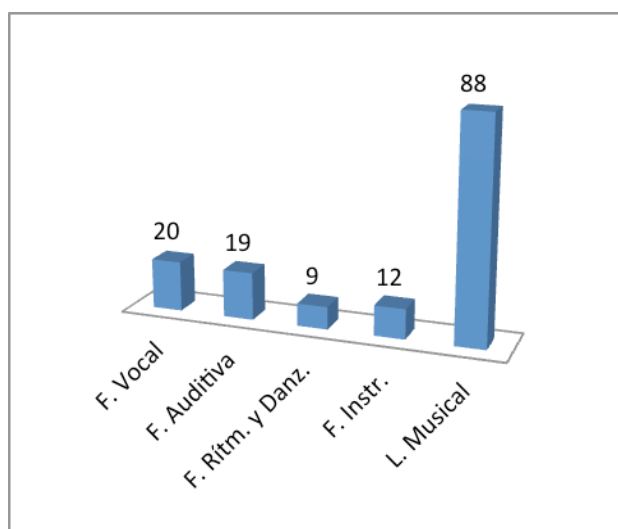


Figura 88. Frecuencia de las cinco categorías

Descubrimos en dicha figura, que la categoría con mayor frecuencia es *Lenguaje Musical*, con un porcentaje de 59.45 (N=88). A larga distancia y en sentido descendente le sigue *Formación Vocal* (N=20; 13.51%), *Formación Auditiva* (N=19; 12.83) y *Formación Instrumental* (N=12; 8.10). La categoría con la frecuencia más baja es *Formación Rítmica y Danza*, con 9 códigos (6.08%). En la Figura 89 presentamos las frecuencias totales de los códigos existentes en las cinco categorías y subcategorías, según los autores que firmaron los artículos musicales. La observación de esta figura revela que la frecuencia más alta pertenece a D. del Río (1966) con una participación de 96 códigos (64.86%), mientras que G. Bueno (1957) logra un porcentaje del 35.13% (N=52).

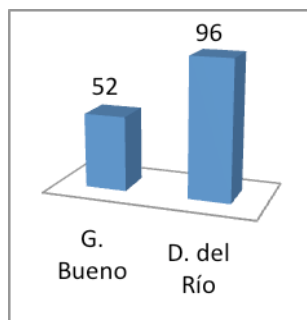


Figura 89. Frecuencia de los códigos por autores en las cinco categorías

4.3.1.2. Categoría Formación Vocal

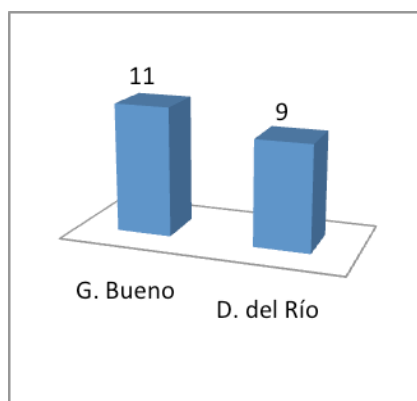


Figura 90. Frecuencia de la categoría Formación Vocal

En la Figura 90, G. Bueno (1957) es el autor que aparece con la frecuencia más alta, teniendo una participación de 11 códigos (55%). En segundo y último lugar nos encontramos a D. del Río (1966) con un porcentaje del 45% (N=9).

4.3.1.2.1. Subcategorías Formación Vocal

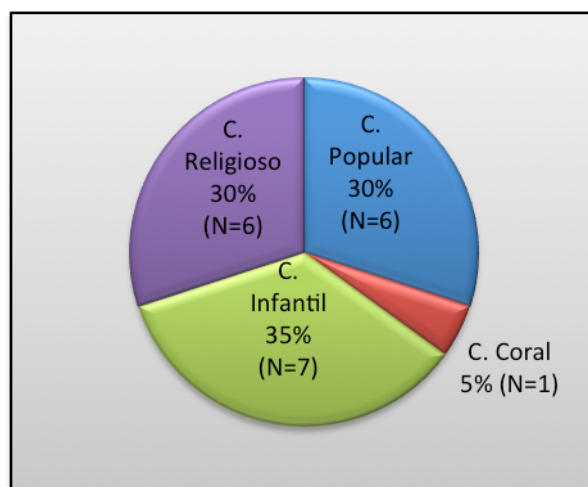


Figura 91. Resultados de las subcategorías Formación Vocal

En la Figura 91 se muestra el porcentaje total con que aparece cada una de las cuatro subcategorías en la *Revista Española de Pedagogía*. Observando la figura, descubrimos que la subcategoría que destaca por un mayor porcentaje es *Canción Infantil*, con un 35% (N=7). A continuación le siguen *Canto Religioso* y *Canción Popular*, ambas con 6 códigos (30%), y *Canto Coral*, con un 5% (N=1).

4.3.1.3. Categoría Formación Auditiva

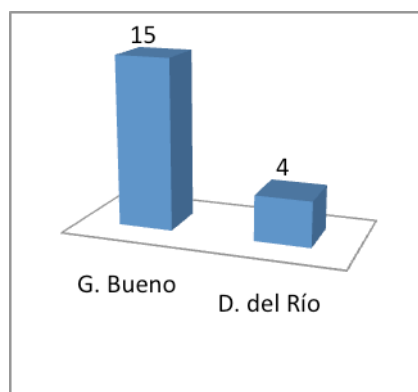


Figura 92. Frecuencia de la categoría Formación Auditiva

La Figura 92 muestra el número de veces que hacen alusión los distintos autores sobre la *Formación Auditiva*. De esta manera descubrimos nuevamente que G. Bueno (1957) es el que más menciona esta categoría, con un resultado del 78.94% (N=15). Por otro lado, el autor D. del Río (1966) tiene una baja participación con el 21.05% (N=4).

4.3.1.3.1. Subcategorías Formación Auditiva

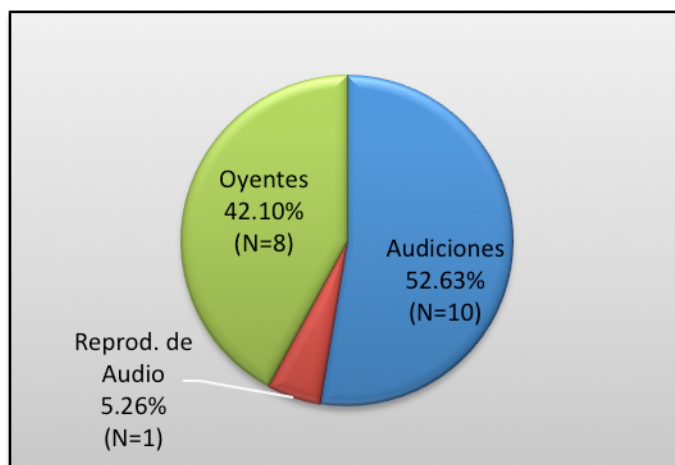


Figura 93. Resultados de las subcategorías Formación Auditiva

En la Figura 93 aparecen detalladas las tres subcategorías de *Formación Auditiva*. Destacamos que la subcategoría *Audiciones* cuenta con el 52.63% (N=10). A corta distancia le sigue la subcategoría *Oyentes* con una participación de 8 códigos (42.10%). La subcategoría que ha sido menos tratada por los distintos articulistas ha sido *Reproductores de Audio*, que ha emergido con un solo código (5.26%).

4.3.1.4. Categoría Formación Rítmica y Danza

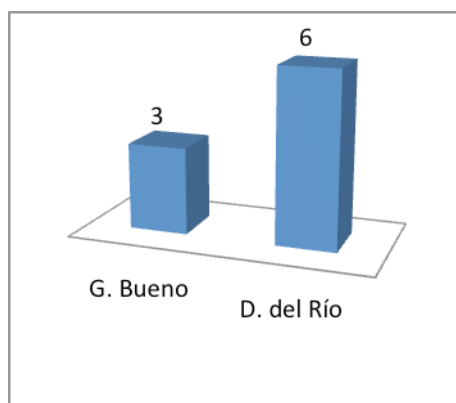


Figura 94. Frecuencia de la categoría *Formación Rítmica y Danza*

Al observar la Figura 94, comprobamos que las frecuencias de esta categoría son muy bajas; se comprueba de esta manera que los autores no han mostrado ningún interés por este tipo de formación. No obstante, el escritor que destaca por su mayor índice de frecuencia es D. del Río (1966) con una intervención de 6 códigos, que equivalen al 66.66%. A continuación le sigue el articulista G. Bueno (1957), con un porcentaje del 33.33% (N=3).

4.3.1.4.1. Subcategorías Formación Rítmica y Danza



Figura 95. Resultados de las subcategorías *Formación Rítmica y Danza*

La Figura 95 nos da a conocer el porcentaje total de la subcategoría *Formación Rítmica y Danza: Movimientos*. Esta subcategoría tiene una participación de 9 códigos (100%).

4.3.1.5. Categoría Formación Instrumental

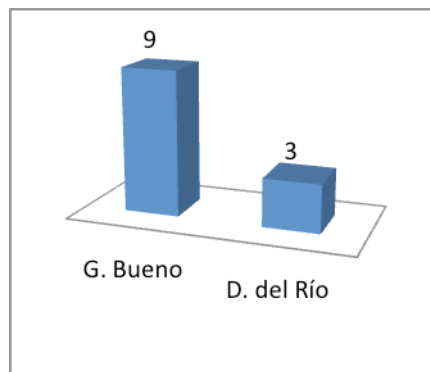


Figura 96. Frecuencia de la categoría *Formación Instrumental*

En la Figura 96, viene indicado el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos establecidos en sus respectivos artículos. De los dos articulistas G. Bueno (1957) es el que ofrece una mayor aportación de códigos (N=9; 75%), mientras que D. del Río participó con un porcentaje del 25% (N=3).

4.3.1.5.1. Subcategorías Formación Instrumental

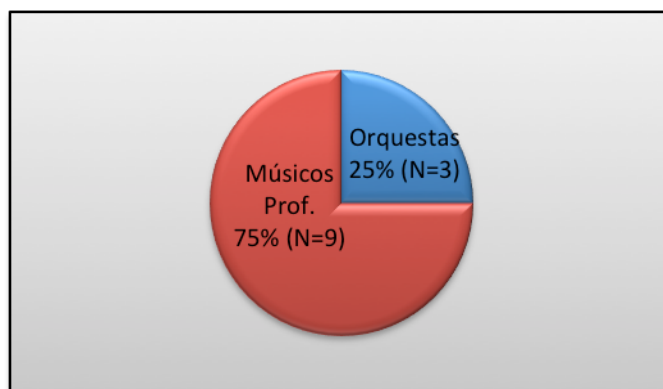


Figura 97. Resultados de las subcategorías *Formación Instrumental*

La Figura 97 muestra el porcentaje total de dos subcategorías: *Músicos como Profesión* con un porcentaje del 75% (N=9) y *Orquestas* con un 25% (N=3).

4.3.1.6. Categoría Lenguaje Musical

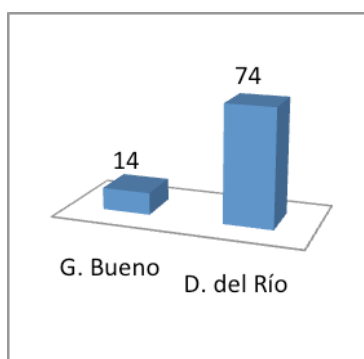


Figura 98. Frecuencia de la categoría Lenguaje Musical

Con la Figura 98 finalizamos todas las categorías de este primer eje. En la presente figura se nos indica que D. del Río (1966) destaca por la participación en esta categoría con 74 códigos (84.09%), mientras que G. Bueno (1957) obtiene un porcentaje del 15.90% (N=14).

4.3.1.6.1. Subcategorías Lenguaje Musical

En la Figura 99 observamos los porcentajes de cada una de las cinco subcategorías que forman parte de la categoría *Lenguaje Musical*, siendo estas subcategorías *Solfeo*, *Armonía*, *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*, *Melodías* y *Ritmo*. Observamos que la subcategoría que cuenta con un mayor porcentaje es *Solfeo* con un 40.90% (N=36).

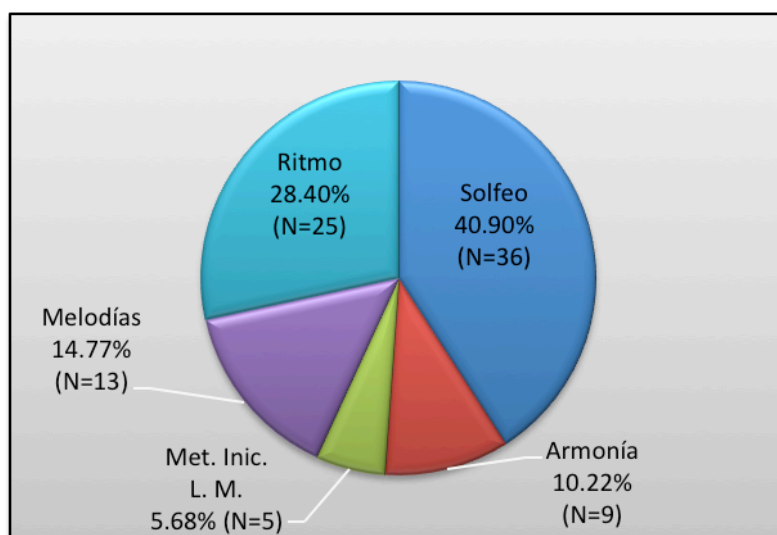


Figura 99. Resultados de las subcategorías Lenguaje Musical

En segundo lugar, nos encontramos con el *Ritmo*, que tiene un porcentaje del 28.40% (N=25). En sentido descendente nos encontramos con *Melodías*, que destaca por su porcentaje

del 14.77% (N=13), *Armonía*, con el 10.22% (N=9) y *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*, con 5 códigos (5.68%).

4.3.2. Segundo eje de la *Revista Española de Pedagogía*: Instrumentos Musicales

A lo largo de este segundo eje haremos una descripción de las cuatro categorías seleccionadas (*Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*) y de las subcategorías.

4.3.2.1. Resultados globales

La Figura 100 nos indica el número de veces que aparecen los códigos en las cuatro categorías: *Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*. De ellas observamos que *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda* obtienen el mismo porcentaje 42.85% (N=3).

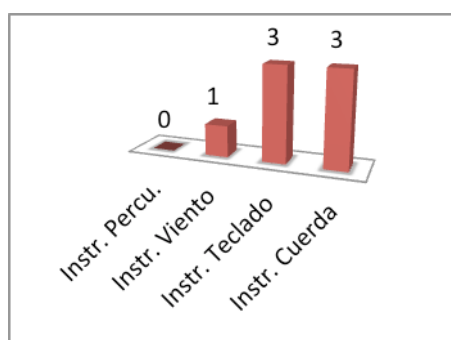


Figura 100. Frecuencia de las cuatro categorías

En sentido descendente y con 1 código (14.28%) encontramos la categoría *Instrumentos de Viento*. La categoría *Instrumentos de Percusión* no tiene ningún código.

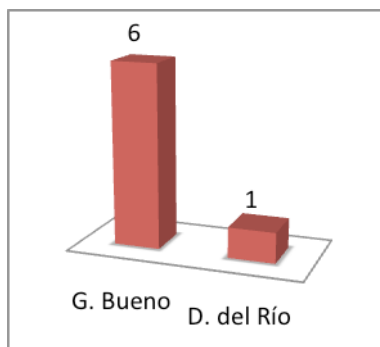


Figura 101. Frecuencia de los códigos por autores en las cuatro categorías

En la Figura 101 se reflejan las frecuencias totales de los códigos existentes, por autores, en las cuatro categorías y subcategorías. La frecuencia más alta está asignada al autor G. Bueno (1957) con un valor del 85.71% (N=6) y la más baja al firmante D. del Río (1966), cuya participación es de 1 código (14.28%).

4.3.2.2. Categoría Instrumentos de Percusión

Claramente se puede observar que no emerge ningún código en esta categoría (Figura 102).

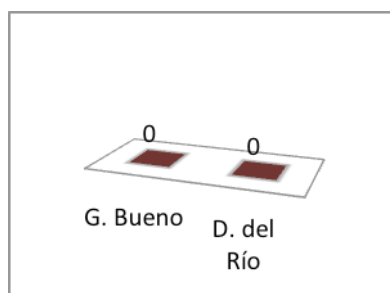


Figura 102. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Percusión

4.3.2.2.1. Subcategorías Instrumentos de Percusión

En esta categoría no han aparecido códigos y si hubieran existido no habrían emergido subcategorías. Hemos incluido en esta categoría todos los instrumentos de percusión, ya sean de sonidos indeterminados o determinados. Podríamos haber creado las subcategorías *Instrumentos de Percusión de Sonido Determinado* e *Instrumentos de Percusión de Sonido Indeterminado*, pero como aparecieron muy pocos códigos no hemos considerado interesante crear nuevas subcategorías, pues el resultado que se hubiese obtenido no sería relevante.

4.3.2.3. Categoría Instrumentos de Viento

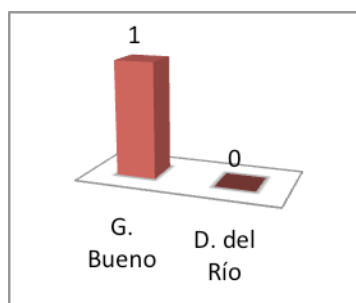


Figura 103. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Viento

La Figura 103 muestra el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos establecidos en sus respectivos artículos. G. Bueno (1957) es el único autor que

interviene en esta categoría con un código (100%), mientras que D. del Río (1966) no se pronuncia.

4.3.2.3.1. Subcategorías Instrumentos de Viento

En la Figura 104 se observa que solo ha emergido la subcategoría *Instrumentos Viento-Metal* con un código (100%).

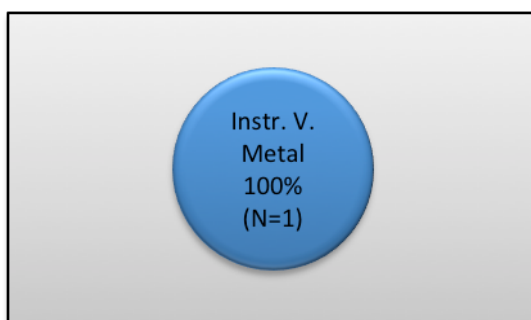


Figura 104. Resultados de las subcategorías Instrumentos de Viento

4.3.2.4. Categoría Instrumentos de Teclado

La Figura 105 muestra el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos establecidos en sus respectivos artículos. Observamos que el autor que alcanza el mayor porcentaje es G. Bueno (1957) con un 66.66% (N=2); D. del Río (1966) interviene con 1 código (33.33%).

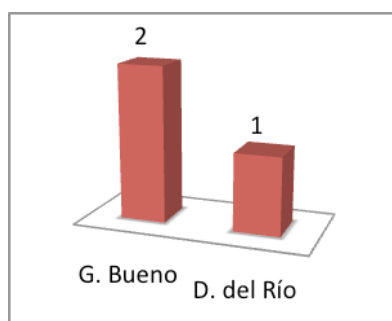


Figura 105. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Teclado

4.3.2.4.1. Subcategorías Instrumentos de Teclado

En esta categoría no existen subcategorías. Siguiendo las indicaciones del investigador W. Piston (1978), pertenecerán a esta categoría los siguientes instrumentos: el piano, la celesta, el clave, el órgano, el armónico y las ondas Martenot.

4.3.2.5. Categoría Instrumentos de Cuerda

En la Figura 106 viene indicado el número de veces que los distintos autores han utilizado los códigos establecidos en sus respectivos artículos. El único autor que interviene en esta categoría es G. Bueno (1957), con una participación de 3 códigos (100%).

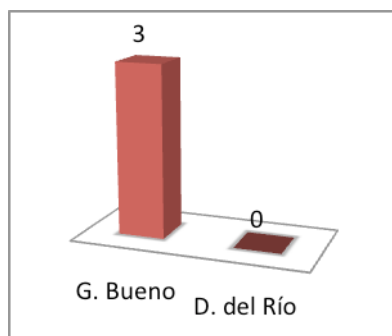


Figura 106. Frecuencia de la categoría Instrumentos de Cuerda

4.3.2.5.1. Subcategorías Instrumentos de Cuerda

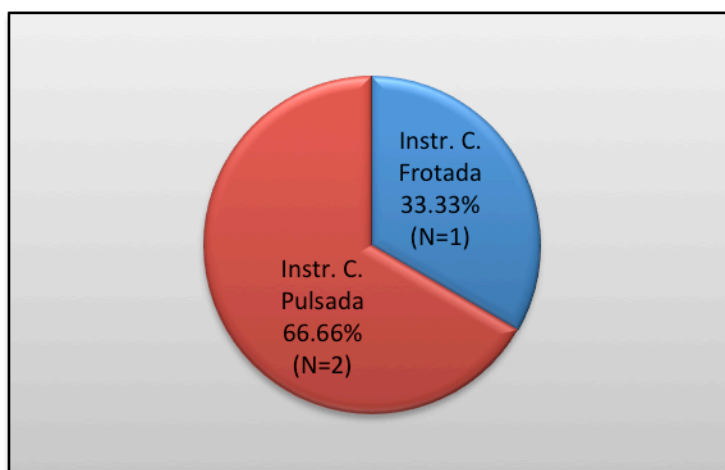


Figura 107. Resultados de las subcategorías Instrumentos de Cuerda

La Figura 107 muestra el porcentaje total de cada una de las dos subcategorías de la categoría *Instrumentos de Cuerda* que han aparecido en la *Revista Española de Pedagogía*; estas dos subcategorías son: *Instrumentos de Cuerda Pulsada* e *Instrumentos de Cuerda Frotada*. Observamos que la subcategoría que cuenta con un mayor porcentaje es *Instrumentos de Cuerda Pulsada*, que destaca con dos códigos (66.66%). La subcategoría que logra un menor número de frecuencia es *Instrumentos de Cuerda Frotada*, que logra alcanzar un porcentaje del 33.33% (N=1).

4.3.3. Tercer eje de la *Revista Española de Pedagogía*: Agentes Educativos

A lo largo de este tercer eje haremos una descripción de las tres categorías seleccionadas (*Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes*) y de las subcategorías.

4.3.3.1. Resultados globales

La Figura 108 indica el número de veces que aparecen las frecuencias en cada una de las tres categorías del tercer eje. La categoría *Profesorado* es la que destaca por tener la frecuencia más alta con un porcentaje del 50% (N=29). A corta distancia y en sentido descendente le sigue *Estudiantes* con el 39.65% (N=23), y, en último lugar, *Centros de Enseñanza* con 6 códigos (10.34%).

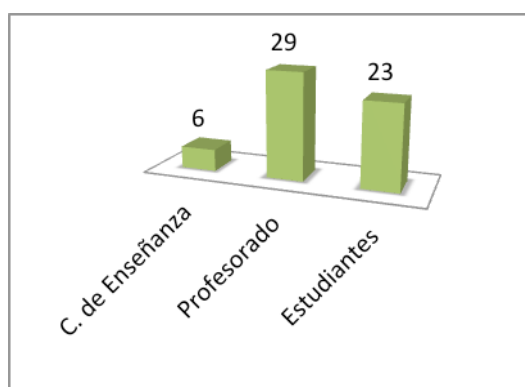


Figura 108. Frecuencia de las tres categorías

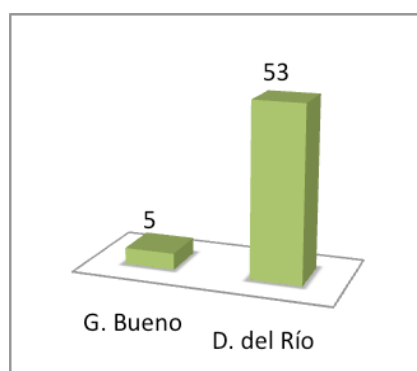


Figura 109. Frecuencia de los códigos por autores en las tres categorías

En la Figura 109 se pueden observar las frecuencias totales de las categorías del tercer eje: *Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes*. D. del Río (1966) es el autor que alcanza el mayor porcentaje con respecto a G. Bueno (1957). El primero llega al 91.37%, con 53 códigos; en cambio, el segundo logra solo 5 códigos, que alcanza la cifra del 8.62%.

4.3.3.2. Categoría Centros de Enseñanza

La Figura 110 nos muestra que tanto el autor G. Bueno (1957) como D. del Río (1966) obtienen en esta categoría el mismo porcentaje, es decir, el 50% (N=3).

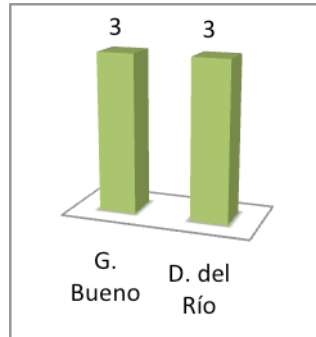


Figura 110. Frecuencia de la categoría Centros de Enseñanza

4.3.3.2.1. Subcategorías Centros de Enseñanza

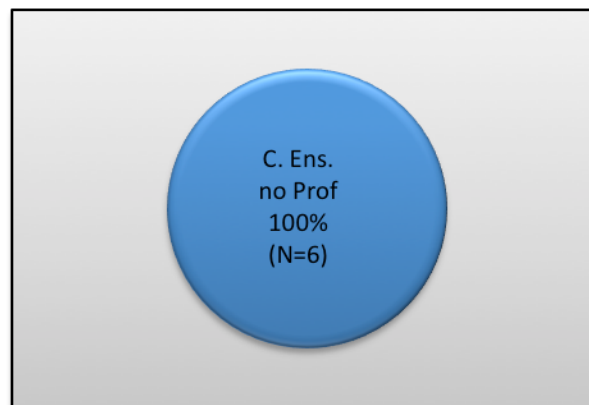


Figura 111. Resultados de las subcategorías Centros de Enseñanza

En la Figura 111 observamos que la única subcategoría en la que ha emergido códigos ha sido *Centros de Enseñanza no Profesional* con una intervención de 6 códigos (100%).

4.3.3.3. Categoría Profesorado

La Figura 112 nos muestra la frecuencia total de la categoría *Profesorado*. El articulista D. del Río (1966) es el que alcanza el porcentaje más alto, 96.55% (N=28). En sentido descendente nos encontramos el autor G. Bueno (1957) con una participación del 3.44% (N=1).

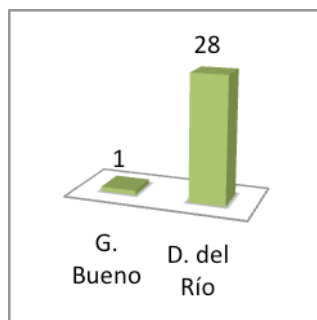


Figura 112. Frecuencia de la categoría Profesorado

4.3.3.3.1. Subcategorías Profesorado

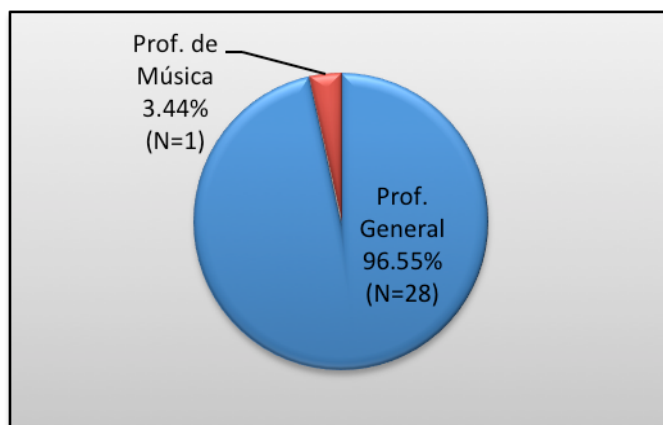


Figura 113. Resultados de las subcategorías Profesorado

En la Figura 113 observamos que han emergido códigos para crear dos subcategorías: *Profesorado General* y *Profesorado de Música*. Si observamos la figura observamos que la subcategoría *Profesorado General* destaca con una cifra de 28 códigos (96.55%). Por otro lado, la subcategoría *Profesorado de Música* participa en esta revista con una intervención de 1 código (3.44%).

4.3.3.4. Categoría Estudiantes

En la Figura 114 se observa que destaca con la frecuencia más alta el autor D. del Río (1966), con un porcentaje del 95.65% (N=22); en cambio, G. Bueno (1957) participa con un porcentaje muy bajo (N=1; 4.34%).

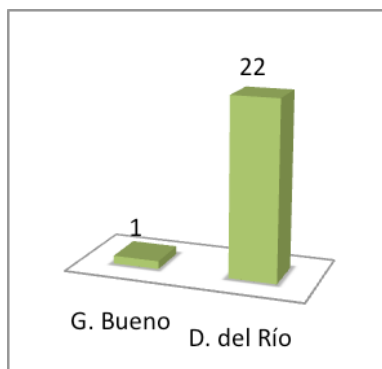


Figura 114. Frecuencia de la categoría Estudiantes

4.4. Análisis conjunto por ejes de las tres revistas

Para facilitar la comprensión de este apartado expondremos una serie de tablas en cuyas columnas vendrán identificadas las tres revistas (*Bordón*, *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*) y en cuyas filas aparecerán las categorías o subcategorías de los tres ejes.

4.4.1. Resultados globales en los tres ejes

En la Tabla 3 observamos la suma de todos los códigos de las tres revistas aparecidos en los en tres ejes. De ellos, destaca el primero (*Ámbitos de la Formación Musical*), con un porcentaje del 61.73% (N=1607); a gran distancia le sigue el tercero (*Agentes Educativos*), con una intervención de 866 códigos, que equivale al 33.26%. En último lugar se encuentra el segundo denominado *Instrumentos Musicales*, con un porcentaje muy bajo (N=130; 4.99%).

La revista que más códigos ha obtenido en los tres ejes ha sido *Revista de Educación*, con un porcentaje del 48.71% (N=1268); le sigue de cerca, en sentido descendente, *Bordón* con una participación de 1122 códigos (43.10%). La revista que menos códigos ha obtenido ha sido la *Revista Española de Pedagogía*, que ha alcanzado el 8.18% (N=213).

Bordón es la que alcanza el porcentaje más alto en el primer eje, ya que su porcentaje llegó al 47.72% (N=767); le sigue la *Revista de Educación* con un 43.06% (N=692) y la *Revista Española de Pedagogía* con una intervención de 148 códigos (9.20%). En el segundo eje, la publicación periódica que más destaca es la *Revista de Educación* con una participación de 86 códigos (66.15%). En sentido descendente le sigue *Bordón* (N=37; 28.46%) y la *Revista*

Española de Pedagogía (N=7; 5.38%). La *Revista de Educación* destaca por alcanzar el porcentaje más alto en el tercer eje, pues alcanza un porcentaje del 56.58% (N=490). A corta distancia se encuentra *Bordón* con 318 códigos (36.72%) y la *Revista Española de Pedagogía* con una intervención de 58 códigos (6.69%).

Tabla 3. Resultado total en los tres ejes de las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Primer eje	767 47.72%	692 43.06%	148 9.20%	1607 61.73%
Segundo eje	37 28.46%	86 66.15%	7 5.38%	130 4.99%
Tercer eje	318 36.72%	490 56.58%	58 6.69%	866 33.26%
TOTAL	1122 43.10%	1268 48.71%	213 8.18%	2603 100%

4.4.2. Primer eje: Ámbitos de la Formación Musical

En la Tabla 4 podemos observar que la suma de todos los códigos de las tres revistas en este primer eje, es de 1607 códigos. La revista que más códigos ha obtenido es *Bordón* con un total de 767 (47.72%), le sigue la *Revista de Educación* con un resultado de 692 códigos (43.06%).

La que menos códigos ha alcanzado es la *Revista Española de Pedagogía* con una intervención de 148 códigos (9.20%). De todas las categorías, la que ha logrado un mayor porcentaje es *Lenguaje Musical* con un porcentaje del 35.71% (N=574). A gran distancia, nos encontramos con *Formación Vocal*, que logra un porcentaje del 23.52% (N=378), con *Formación Auditiva*, que tiene 266 códigos (16.55%), y con *Formación Instrumental*, con un porcentaje del 16.17% (N=260). La categoría que ha conseguido el menor número de códigos es *Formación Rítmica y Danza* (N=129; 8.02%).

Tabla 4. Resultados de las cinco categorías de las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Form. Vocal	166 43.91%	192 50.79%	20 5.29%	378 23.52%
Form. Auditiva	89 33.45%	158 59.39%	19 7.14%	266 16.55%
Form. Rít. y Danza	95 73.64%	25 19.37%	9 6.97%	129 8.02%
Form. Instr.	58 22.30%	190 73.07%	12 4.61%	260 16.17%
Lenguaje Musical	359 62.54%	127 22.12%	88 15.33%	574 35.71%
TOTAL	767 47.72%	692 43.06%	148 9.20%	1607 100%

La revista que ha logrado un mayor porcentaje en *Formación Vocal* ha sido la *Revista de Educación*, con un total de 192 códigos (50.79%); a corta distancia se encuentra *Bordón*, que destaca con sus 166 códigos (43.91%), mientras que la *Revista Española de Pedagogía* se encuentra en último lugar con un porcentaje muy bajo (N=20; 5.29%). En la categoría *Formación Auditiva*, la *Revista de Educación* también es la que alcanza un mayor número de códigos (N=158; 59.39%); le sigue en sentido descendente *Bordón* (N=89; 33.45%) y la *Revista Española de Pedagogía* (N=19; 7.14%).

Por otro lado, *Bordón* obtiene el porcentaje más alto en la categoría *Formación Rítmica y Danza* con un total de 95 códigos (73.64%), mientras que la *Revista de Educación* y la *Revista Española de Pedagogía* han logrado un porcentaje del 19.37% (N=25) y del 6.97% (N=9), respectivamente.

De nuevo la *Revista de Educación* destaca por la intervención de 190 códigos (73.07%) en *Formación Instrumental*; le sigue *Bordón* con 58 códigos (22.30%) y la *Revista Española de Pedagogía* con una intervención de 12 códigos (4.61%).

Para finalizar con esta tabla, observamos que *Bordón* destaca en la categoría *Lenguaje Musical*, con una intervención de 359 códigos (62.54%); a gran distancia, en sentido

descendente, se encuentra la *Revista de Educación* (N=127; 22.12%) y la *Revista Española de Pedagogía* (N=88; 15.33%).

4.4.2.1. Subcategorías Formación Vocal

En la Tabla 5, observamos que la suma total de todos los códigos de *Formación Vocal* en las tres revistas es de 378. La subcategoría que ha alcanzado un mayor número de porcentaje ha sido *Canción Infantil* con un 27.51% (N=104). A corta distancia le sigue la subcategoría *Canto Coral* con un porcentaje del 23.80% (N=90) y *Música Teatral* con el porcentaje del 23.01% (N=87). A continuación nos encontramos, en sentido descendente, *Canción Popular* y *Canto Religioso* con una frecuencia de 48 (12.69%) y 43 (11.37%), respectivamente.

Tabla 5. Resultados de las subcategorías de Formación Vocal en las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Canción Popular	25 52.08%	17 35.41%	6 12.50%	48 12.69%
Canto Coral	45 50%	44 48.88%	1 1.11%	90 23.80%
Canción Infantil	82 78.84%	15 14.42%	7 6.73%	104 27.51%
Música Teatral	6 6.89%	81 93.10%	0	87 23.01%
Canción Ligera	0	6 100%	0	6 1.58%
Canto Religioso	8 18.60%	29 67.44%	6 13.95%	43 11.37%
TOTAL	166 43.91%	192 50.79%	20 5.29%	378 100%

Bordón es la revista que ha logrado un mayor número de intervenciones en la subcategoría *Canción Popular*, con un total de 25 códigos (52.08%). A continuación asoma la *Revista de Educación* con un porcentaje del 35.41% (N=17). La *Revista Española de Pedagogía* es la que ha obtenido el porcentaje mas bajo, con un 12.5% (N=6).

Si seguimos observado la Tabla 5, *Bordón* ha logrado en la subcategoría *Canto Coral* un porcentaje del 50%, que equivale a una frecuencia de 45; con la intervención de un código menos le sigue la *Revista de Educación* (N=44; 48.88%). La *Revista Española de Pedagogía*

obtiene una participación casi nula (N=1; 1.11%). En la subcategoría *Canción Infantil*, la revista que ha logrado un mayor número de códigos es *Bordón*, que destaca con una intervención de 82 códigos (78.84%); a larga distancia y en sentido descendente se encuentra la *Revista de Educación* (N=15; 14.42%) y la *Revista Española de Pedagogía* (N=7; 6.73%).

La *Revista de Educación* es la que ha obtenido el porcentaje más alto en la subcategoría *Música Teatral*, pues logra un porcentaje del 93.10% (N=81), mientras que *Bordón* logra una frecuencia de 6 (6.89%). La *Revista Española de Pedagogía* tiene una participación nula en esta subcategoría.

La subcategoría *Canción Ligera* solo ha emergido en la *Revista de Educación* con una intervención de 6 códigos (100%); la *Revista Española de Pedagogía* y *Bordón* no han intervenido en esta subcategoría.

Para finalizar con esta tabla, la *Revista de Educación* es la que destaca en la subcategoría *Canto Religioso* con una frecuencia de 29 (67.44%). A larga distancia se encuentra *Bordón* con 8 códigos (18.60%) y la *Revista Española de Pedagogía* con 6 códigos, que equivalen al 13.95%.

4.4.2.2. Subcategorías Formación Auditiva

La Tabla 6 muestra la suma total de todos los códigos de la categoría *Formación Auditiva*, alcanzando la cifra de 266 códigos. La subcategoría que ha alcanzado la frecuencia más alta es *Audiciones* con una cifra de 129 códigos, que equivalen al 48.49%. En sentido descendente se halla *Reproductores de Audio y Oyentes*, con un porcentaje del 26.69% (N=71) y 24.81% (N=66), respectivamente.

La *Revista de Educación* es la que ha obtenido el mayor número de códigos en la subcategoría *Audiciones* (N=96; 74.41%). En sentido descendente le continúa *Bordón* (N=23; 17.82%) y la *Revista Española de Pedagogía* (N=10; 7.75%).

La revista que destaca en la subcategoría *Reproductores de Audio* ha sido la *Revista de Educación* con una frecuencia de 45 (63.38%); mientras *Bordón* ha logrado un porcentaje del 35.21% (N=25). Por otro lado, observamos que la *Revista Española de Pedagogía* solo ha intervenido en esta subcategoría con 1 código (1.40%).

Tabla 6. Resultados de las subcategorías de Formación Auditiva en las tres revistas

	Bordón	Revista de Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Audiciones	23 17.82%	96 74.41%	10 7.75%	129 48.49%
Reproductores de Audio	25 35.21%	45 63.38%	1 1.40%	71 26.69%
Oyentes	41 62.12%	17 25.75%	8 12.12%	66 24.81%
TOTAL	89 33.45%	158 59.39%	19 7.14%	266 100%

Bordón será la revista que ha conseguido el mayor número de códigos en la subcategoría *Oyentes*, es decir, una participación de 41 códigos (62.12%). Le sigue en sentido descendente la *Revista de Educación* con un porcentaje del 25.75% (N=17) y la *Revista Española de Pedagogía* con un porcentaje del 12.12% (N=8).

4.4.2.3. Subcategorías Formación Rítmica y Danza

En la Tabla 7 se observa que la suma de todos los códigos de las tres revistas en la categoría *Formación Rítmica y Danza* es 129. La subcategoría *Movimientos* es la que ha obtenido el porcentaje más alto, es decir, el 66.66% (N=86), mientras que la subcategoría *Danzas* solo ha alcanzado un porcentaje del 33.33% (N=43).

Bordón es la revista que logra la mayor participación de códigos (N=66; 76.74%) en la subcategoría *Movimientos*. En sentido descendente le sigue la *Revista de Educación* (N=11; 12.79%) y la *Revista Española de Pedagogía* (N=9; 10.46%).

Tabla 7. Resultados de las subcategorías Formación Rítmica y Danza en las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Movimientos	66 76.74%	11 12.79%	9 10.46%	86 66.66%
Danzas	29 67.44%	14 32.55%	0	43 33.33%
TOTAL	95 73.64%	25 19.37%	9 6.97%	129 100%

La subcategoría *Danzas* vuelve a destacar en *Bordón* con una frecuencia de 29 (67.44%), le sigue la *Revista de Educación* con una cifra de 14 códigos (32.55%). La *Revista Española de Pedagogía* no ha intervenido con ningún código en esta subcategoría.

4.4.2.4. Subcategorías Formación Instrumental

En la Tabla 8 observamos que el resultado total obtenido en la categoría *Formación Instrumental*, en las tres revistas, es de 260 códigos. La subcategoría que ha destacado por una mayor intervención de códigos ha sido *Músicos como Profesión*, que ha logrado una cifra de 153 códigos, equivalente al 58.84%. En sentido descendente le sigue *Orquestas* con un porcentaje del 20.76% (N=54), *Agrupaciones Instrumentales* con un porcentaje del 14.23% (N=37) y *Bandas* con una frecuencia de 16 (6.15%). La *Revista de Educación* es la que destaca en la subcategoría *Agrupaciones Instrumentales* con una cifra de 26 códigos (70.27%), mientras que *Bordón* tiene de 11 códigos (29.72%). La *Revista Española de Pedagogía* obtiene una participación nula en esta subcategoría. Sin embargo, *Bordón* obtendrá el porcentaje más alto en la subcategoría *Bandas* con un porcentaje del 62.5% (N=10), le sigue la *Revista de Educación* con una frecuencia de 6 (37.5%). La *Revista Española de Pedagogía* no ha obtenido ningún código. En la subcategoría *Orquestas*, la *Revista de Educación* es la que ha alcanzado el mayor número de códigos (N=48; 88.88%). A una relativa distancia se encuentra *Bordón* y la *Revista Española de Pedagogía*, ambas con una participación de 3 (5.55%).

Tabla 8. Resultados de las subcategorías Formación Instrumental en las tres revistas

	Bordón	Revista de Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Agrupaciones Instrumentales	11 29.72%	26 70.27%	0	37 14.23%
Bandas	10 62.50%	6 37.50%	0	16 6.15%
Orquestas	3 5.55%	48 88.88%	3 5.55%	54 20.76%
Músicos como Profesión	34 22.22%	110 71.89%	9 5.88%	153 58.84%
TOTAL	58 22.30%	190 73.07%	12 4.61%	260 100%

Para finalizar con esta tabla, observamos que la revista que más códigos ha obtenido en la subcategoría *Músicos como Profesión* ha sido la *Revista de Educación* con un porcentaje del 71.89% (N=110), a continuación le sigue, a gran distancia, *Bordón* con un porcentaje del 22.22% (N=34) y la *Revista Española de Pedagogía* con un porcentaje del 5.88% (N=9).

4.4.2.5. Subcategorías Lenguaje Musical

En la Tabla 9 se observa que la suma de todos los códigos de las tres revistas en la categoría *Lenguaje Musical* es de 574. La subcategoría que más códigos ha obtenido ha sido *Solfeo* con una intervención de 216 códigos (37.63%). En sentido descendente le sigue la subcategoría *Ritmo* con un porcentaje del 30.48% (N=175) y *Melodías* con una participación de 96 códigos (16.72%). Con una pequeña contribución se encuentra la categoría *Métodos en el Inicio del Lenguaje Musical y Armonía*, con un porcentaje del 9.23% (N=53) y 5.92% (N=34), respectivamente.

Tabla 9. Resultados de las subcategorías Lenguaje Musical en las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Solfeo	141 65.27%	39 18.05%	36 16.66%	216 37.63%
Armonía	11 32.35%	14 41.17%	9 26.47%	34 5.92%
Métodos Inicio Lenguaje Musical	33 62.26%	15 28.30%	5 9.43%	53 9.23%
Melodías	60 62.50%	23 23.95%	13 13.54%	96 16.72%
Ritmo	114 65.14%	36 20.57%	25 14.28%	175 30.48%
TOTAL	359 62.54%	127 22.12%	88 15.33%	574 100%

Bordón es la revista que más códigos ha obtenido en la subcategoría *Solfeo*, con un total de 141 códigos (65.27%). Con pocas intervenciones le sigue la *Revista de Educación* con 39 códigos (18.05%) y la *Revista Española de Pedagogía* con una frecuencia de 36 (16.66%). En cuanto a la subcategoría *Armonía* las frecuencias han sido bajas. La *Revista de Educación* alcanza 14 códigos (41.17%); *Bordón*, 11 (32.35%) y la *Revista Española de Pedagogía*, 9 (26.47%).

En la subcategoría *Métodos en el Inicio del Lenguaje Musical* destaca *Bordón* por una participación de 33 códigos (62.26%), mientras que la *Revista de Educación* y la *Revista Española de Pedagogía* obtienen un porcentaje del 28.30% (N=15) y 9.43% (N=5), respectivamente. *Bordón* destaca de nuevo con un mayor número de códigos en la subcategoría *Melodías* (N=60; 62.5%), le sigue a una relativa distancia la *Revista de Educación* (N=23; 23.95%) y la *Revista Española de Pedagogía* (N=13; 13.54%).

En la subcategoría *Ritmo* la revista que logra un mayor porcentaje es *Bordón* con un porcentaje del 65.14% (N=114). La *Revista de Educación* y la *Revista Española de Pedagogía* tienen frecuencias menores, 36 (20.57%) y 25 (14.28%), respectivamente.

4.4.3. Segundo eje: Instrumentos Musicales

En la Tabla 10 podemos observar que la suma de todos los códigos de las tres revistas, en este segundo eje, es 130.

Tabla 10. Resultados de las cuatro categorías de las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Instrumentos Percusión	17 54.83%	14 45.16%	0	31 23.84%
Instrumentos Viento	4 26.66%	10 66.66%	1 6.66%	15 11.53%
Instrumentos Teclado	11 22%	36 72%	3 6%	50 38.46%
Instrumentos Cuerda	5 14.70%	26 76.47%	3 8.82%	34 26.15%
TOTAL	37 28.46%	86 66.15%	7 5.38%	130 100%

La categoría que destaca por su mayor intervención es *Instrumentos de Teclado* con una frecuencia de 50 (38.46%); en sentido descendente le sigue *Instrumentos de Cuerda* con un porcentaje del 26.15% (N=34) e *Instrumentos de Percusión* con un porcentaje del 23.84% (N=31). Con una frecuencia muy baja se encuentra la categoría *Instrumentos de Viento* que interviene con un porcentaje del 11.53% (N=15). La revista que destaca con un mayor número de códigos en *Instrumentos de Percusión* es *Bordón*, con una frecuencia de 17 (54.83%), mientras que la *Revista de Educación* obtiene un porcentaje del 45.16% (N=14). Por otro lado, observamos que la *Revista Española de Pedagogía* no ha conseguido ningún código en esta categoría; por tanto, su participación es nula.

La *Revista de Educación* es la revista que logra el mayor porcentaje en la categoría *Instrumentos de Viento* (N=10; 66.66%), le sigue a una cierta distancia *Bordón* con sus 4 códigos (26.66%). La participación de la *Revista Española de Pedagogía* en esta subcategoría ha sido casi nula, ya que ha obtenido solo 1 código (6.66%).

Observando la tabla descubrimos que, nuevamente, la *Revista de Educación* logra el mayor porcentaje en la categoría *Instrumentos de Teclado* con una frecuencia de 36 (72%).

Bordón y la *Revista Española de Pedagogía* han obtenido frecuencias más bajas: 11 (22%) y 3 códigos (6%), respectivamente.

La categoría *Instrumentos de Cuerda* ha obtenido más códigos en la *Revista de Educación* (N=26; 76.47%); mientras que las otras dos revistas alcanzaron cifras más bajas: *Bordón* (N=5; 14.70%) y la *Revista Española de Pedagogía* (N=3; 8.82%).

4.4.3.1. Subcategorías Instrumentos de Viento

En la Tabla 11 se observa que la suma de todos los códigos de las dos subcategorías de la categoría *Instrumentos de Viento* (*Instrumentos de Viento-Madera* e *Instrumentos de Viento-Metal*), en las tres revistas, es 15. La subcategoría que ha logrado una mayor intervención de códigos es *Instrumentos de Viento-Madera* con una frecuencia de 11 (73.33%). La subcategoría *Instrumentos de Viento-Metal* ha alcanzado un porcentaje del 26.66% (N=4). La *Revista de Educación* es la que destaca en la subcategoría *Instrumentos de Viento-Madera* por tener el porcentaje del 72.72% (N=8); le sigue, en sentido descendente, *Bordón* con una pequeña intervención de 3 códigos (27.27%). La *Revista Española de Pedagogía* ha tenido una participación nula en esta subcategoría.

Tabla 11. Resultados de las subcategorías *Instrumentos de Viento* en las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
I. Viento Madera	3 27.27%	8 72.72%	0	11 73.33%
I. Viento Metal	1 25%	2 50%	1 25%	4 26.66%
TOTAL	4 26.66%	10 66.66%	1 6.66%	15 100%

Por otro lado, si seguimos observando la Tabla 11, la *Revista de Educación* vuelve a ser la que tiene una mayor intervención de códigos en la subcategoría *Instrumentos de Viento-Metal*, con una participación de 2 códigos (50%). *Bordón* y la *Revista Española de Pedagogía* consiguen la misma intervención escasa en esta subcategoría, es decir, la participación de un código (25%).

4.4.3.2. Subcategorías Instrumentos de Cuerda

En la Tabla 12 se observa que la suma de todos los códigos de las dos subcategorías de la categoría *Instrumentos de Cuerda* (*Instrumentos de Cuerda Frotada* e *Instrumentos de Cuerda Pulsada*), en las tres revistas, es 34. Destaca en esta tabla unas frecuencias relativamente bajas.

La subcategoría *Instrumentos de Cuerda Pulsada* es la que consigue un porcentaje del 64.70% (N=22), mientras que *Instrumentos de Cuerda Frotada* consigue una frecuencia de 12 (35.29%). La subcategoría *Instrumentos de Cuerda Frotada* ha sido codificada en las tres revistas con el siguiente orden descendente: *Revista de Educación* (N=9; 75%), *Bordón* (N=2; 16.66%) y *Revista Española de Pedagogía* (N=1; 8.33%).

La *Revista de Educación* es la que destaca por tener un mayor porcentaje en la subcategoría *Instrumentos de Cuerda Pulsada* (N=17; 77.27%). A larga distancia aparece *Bordón* con una participación de 3 códigos (13.63%) y la *Revista Española de Pedagogía* con 2 (9.09%).

Tabla 12. Resultados de las subcategorías de Instrumentos de Cuerda en las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Instr. Cuerda Frotada	2 16.66%	9 75%	1 8.33%	12 35.29%
Instr. Cuerda Pulsada	3 13.63%	17 77.27%	2 9.09%	22 64.70%
TOTAL	5 14.70%	26 76.47%	3 8.82%	34 100%

4.4.4. Tercer eje: Agentes Educativos

En la Tabla 13 podemos observar que la suma de todos los códigos de las tres revistas, en este tercer eje, es de 866. La categoría que destaca por tener un mayor número de participación de códigos es *Centros de Enseñanza* con una frecuencia de 446 (51.50%). A gran distancia se encuentra la categoría *Profesorado*, con un porcentaje del 25.28% (N=219), y *Estudiantes*, con un porcentaje del 23.21% (N=201).

La Revista de Educación es la que más código ha obtenido en la categoría *Centros de Enseñanza* con una intervención de 319 códigos (71.52%). Le sigue, en sentido descendente, *Bordón* con una frecuencia de 121 (27.13%) y la *Revista Española de Pedagogía* con 6 códigos (1.34%).

Bordón destaca en la categoría *Profesorado* con un porcentaje del 52.05% (N=114), a continuación aparece la *Revista de Educación* y la *Revista Española de Pedagogía* con un porcentaje del 34.70% (N=76) y 13.24% (N=29), respectivamente.

Tabla 13. Resultados de las tres categorías en las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Centros de Enseñanza	121 27.13%	319 71.52%	6 1.34%	446 51.50%
Profesorado	114 52.05%	76 34.70%	29 13.24%	219 25.28%
Estudiantes	83 41.29%	95 47.26%	23 11.44%	201 23.21%
TOTAL	318 36.72%	490 56.58%	58 6.69%	866 100%

Si seguimos observando la tabla, la *Revista de Educación* es la que obtiene un mayor porcentaje en la categoría *Estudiantes*, con un total del 47.26% (N=95); le sigue de cerca *Bordón* con un porcentaje del 41.29% (N=83). La *Revista Española de Pedagogía* logra una intervención de 23 códigos, equivalente al 11.44%.

4.4.4.1. Subcategorías Centros de Enseñanza

En la Tabla 14, se observa que la suma de todos los códigos de las dos subcategorías de la categoría *Centros de Enseñanza* (*Centros de Enseñanza no Profesional* y *Centros de Enseñanza Profesional*), en las tres revistas, es de 446. La subcategoría que obtiene un mayor porcentaje es *Centros de Enseñanza no Profesional*, que llega a alcanzar una cifra de 251 códigos (56.27%), mientras que el porcentaje del 43.72% (N=195) lo consigue la subcategoría *Centros de Enseñanza Profesional*. La *Revista de Educación* es la que destaca en la subcategoría *Centros de Enseñanza no Profesional* con una frecuencia de 141 (N=56.17%),

siguiéndole en sentido descendente *Bordón* (N=104; 41.43%) y la *Revista Española de Pedagogía* (N=6; 2.39%).

Tabla 14. Resultados de las subcategorías de Centros de Enseñanza en las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Centros de Enseñanza no Profesional	104 41.43%	141 56.17%	6 2.39%	251 56.27%
Centros de Enseñanza Profesional	17 8.71%	178 91.28%	0	195 43.72%
TOTAL	121 27.13%	319 71.52%	6 1.34%	446 100%

Si observamos la tabla, nuevamente la *Revista de Educación* ha logrado el mayor porcentaje en la subcategoría *Centros de Enseñanza Profesional*, es decir, un porcentaje del 91.28% (N=178). Por otro lado, *Bordón* obtiene una intervención muy baja, con un total de 17 códigos (8.17%). Hay que destacar que en esta subcategoría, la *Revista Española de Pedagogía* no ha participado con ningún código, lo cual supone que su participación es nula.

4.4.4.2. Subcategorías Profesorado

En la Tabla 15 observamos que la suma de todos los códigos de las dos subcategorías de la categoría *Profesorado* (*Profesorado General* y *Profesorado de Música*), en las tres revistas, es 219. La subcategoría que ha destacado ha sido *Profesorado General* con un porcentaje del 89.04% (N=195), mientras que la subcategoría *Profesorado de Música* ha obtenido una intervención de 24 códigos (10.95%). La revista que más códigos ha obtenido en la subcategoría *Profesorado General* es *Bordón* con una frecuencia de 109 (55.89%). A larga distancia y en sentido descendente tenemos a la *Revista de Educación* con un porcentaje del 29.74% (N=58) y a la *Revista Española de Pedagogía* con un porcentaje del 14.35% (N=28).

Tabla 15. Resultados de las subcategorías Profesorado en las tres revistas

	Bordón	Revista Educa.	Revista Española Pedago.	TOTAL
Profesorado General	109 55.89%	58 29.74%	28 14.35%	195 89.04%
Profesorado de Música	5 20.83%	18 75%	1 4.16%	24 10.95%
TOTAL	114 52.05%	76 34.70%	29 13.24%	219 100%

Por otro lado, la *Revista de Educación* obtiene el mayor porcentaje en la subcategoría *Profesorado de Música* con un porcentaje del 75% (N=18); mientras que *Bordón* logra una frecuencia de 5 (20.83%). Destacamos la escasa participación de la *Revista Española de Pedagogía* con 1 código (4.16%).

4.5. Los métodos musicales citados por los articulistas

En la Tabla 16 aparecen las metodologías pedagógicas musicales que fueron citadas por los articulistas en las tres revistas. De los diecisiete articulistas solo se pronuncian diez: E. Puig (1951), M. Borguñó (1953), J. Molinari (1953), J. Plata (1955), J. Apolo (1957), M. Albet (1961), C. Aymat (1962a, 1962b, 1962c), F. Sopena (1964a), G. Bueno (1957), D. del Río (1966). El resto (de Larrea, 1950 y 1953; A. Gil, 1953; A. Gessa, 1953; B. Gil, 1953a y 1953b; J. de Moragas, 1954; E. Epstein, 1961; A. Pardo, 1961) no escribieron contenidos relacionados con estos métodos. La revista que aportó más artículos fue *Bordón*, con cinco (50%), a continuación aparece la *Revista de Educación*, con tres (30%) y la *Revista Española de Pedagogía*, con dos (20%). Es decir, *Bordón* es la revista que obtuvo mayor número de códigos (N=47; 44.76%), le sigue, en sentido descendente, la *Revista de Educación* con una participación de 42 códigos (40%) y la *Revista Española de Pedagogía* con 16 códigos (15.23%).

Tabla 16. Autores que citaron en sus artículos los métodos musicales
(Mo: Montessori; J-D: Jaques-Dalcroze; Borg: Borguñó;
Wa: Ward; Or: Orff; Ma: Martenot; Moli: Molinari)

	Mo	J-D	Borg	Wa	Or	Ma	Moli	TOTAL
Emilia Puig	5 62.5%	3 37.5%						8 7.61%
Manuel Borguñó		1 6.25%	15 93.75%					16 15.23%
Juan Molinari							9 100%	9 8.57%
José Plata		3 100%						3 2.85%
José Apolo			11 100%					11 10.47%
Montse. Albet				11 100%				11 10.47%
César Aymat	2 7.14%	5 17.85%		7 25%	12 42.85%	2 7.14%		28 26.66%
Federico Sopena					3 100%			3 2.85%
Gustavo Bueno	1 50%	1 50%						2 1.90%
Dionisio del Río		1 7.14%	1 7.14%	12 85.71%				14 13.33%
TOTAL	8 7.61%	14 13.33%	27 25.71%	30 28.57%	15 14.28%	2 1.90%	9 8.57%	105

El número de total de códigos es de 105, es decir, el número total de veces que aparecen los códigos, relativos a las metodologías musicales. Si observamos la tabla, el autor que más códigos (elementos, unidades o palabras relacionados con las metodologías) ha obtenido ha sido C. Aymat, con 28 (26.66%). Las metodologías que nos comenta Aymat son: la de Orff (N=12; 42.85%), la de Ward (N=7; 25%), la de Jaques-Dalcroze (N=5; 17.85%), la de Montessori y la de Martenot; con la particularidad de que estos dos últimos métodos alcanzaron el mismo porcentaje (N=2; 7.14%). En sentido descendente nos encontramos con M. Borguñó, que logra el 15.23% (N=16); en su artículo emergen códigos referentes a su método, identificado como el Método Borguñó (*Método eurítmico-vocal y tonal*) (N=15; 93.75%) y al Método de Jaques-Dalcroze (N=1; 6.25%). En tercer lugar, se posiciona el articulista D. del Río con una aparición de 14 códigos (13.33%), los cuales se relacionan con los siguientes métodos: Método Ward (N=12; 85.71%), Método Borguñó (N=1; 7.14%) y Método Jaques-Dalcroze (N=1; 7.14%). En cuarto lugar, nos encontramos con los autores J. Apolo y M. Albet, que alcanzan el mismo porcentaje: 10.47% (N= 11); en el artículo firmado por J. Apolo emergen 11 (100%) códigos vinculados con el Método Borguñó, mientras que M.

Albet logra códigos propios del Método Ward (N=11; 100%). Si seguimos en sentido descendente, el quinto lugar lo ocupa el articulista J. Molinari con una cifra de 9 códigos (8.57%); todos estos códigos han emergido porque explicó al lector su propio método, identificado en el ámbito musical, como el Método Molinari (*Nuevos Sistemas de Sonidos en 2.187 escalas*). En sexto lugar, y con un porcentaje del 7.61% (N=8), se sitúa la articulista E. Puig, cuyos códigos proceden de los Métodos de Montessori (N=5; 62.5%) y Jaques-Dalcroze (N=3; 37.5%). En penúltimo lugar, nos encontramos con el porcentaje del 2.85% (N=3) en los autores J. Plata y F. Sopena: el primero escribe sobre el Método Jaques-Dalcroze (N=3; 100%) y el segundo, F. Sopena, sobre el Método Orff (N=3; 100%). En último lugar, se sitúa el filósofo G. Bueno con un porcentaje del 1.90% (N=2) debido a que cita los Métodos de Montessori (N=1; 50%) y de Jaques-Dalcroze (N=1; 50%).

En términos generales, el método que fue más veces citado en los 10 artículos fue el Método Ward, con una participación de 30 códigos (28.57%). A una corta distancia le sigue el Método Borguñó, con un porcentaje del 25.71% (N=27). A gran distancia, y en sentido descendente, nos encontramos con los siguientes métodos: el de Orff (N=15; 14.28%), el de Jaques-Dalcroze (N=14; 13.33%), el de Molinari (N=9; 8.57%) y el de Montessori (N=8; 7.61%). En último lugar, y con una escasa intervención de códigos (N=2; 1.90%), se sitúa el Método de Martenot.

4.6. Envejecimiento bibliográfico de los artículos

Con este apartado pretendimos alcanzar el último Objetivo Específico de nuestro trabajo de investigación:

Calcular el envejecimiento bibliográfico de los artículos seleccionados

Sabemos que la inclusión de las referencias utilizadas en cualquier publicación legitima las afirmaciones escritas; por esto, todos los investigadores tienen la obligación de incluirlas. Sin ellas, los artículos pierden científicidad. Nosotros somos de la opinión de que tan negativo es no incluirlas, que hacerlo deficitariamente.

Para alcanzar este objetivo, desarrollaremos un escueto y breve análisis bibliométrico llevado a cabo con las fuentes bibliográficas, que referenciaron los 17 autores, individualmente, en esos 33 artículos musicales. Para ello calcularemos en cada uno de los artículos publicados el *Índice de Price* (Price, 1965, 1970), llamado también *Índice de Obsolescencia*. Con este índice averiguaremos el envejecimiento bibliográfico incluido por los articulistas, es decir, si los articulistas estaban actualizados a la hora de construir sus afirmaciones con unas referencias incorporadas en sus escritos. Pero después de examinar las referencias bibliográficas, existentes en cada uno de los artículos seleccionados, pudimos comprobar que hubo autores que no las incluyeron a pie de página ni al final de sus informes. Estos autores son: A. de Larrea (1950, 1953), F. Sopeña (1952, 1953, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a, 1968b), A. Gil (1953), A. Gessa (1953), B. Gil (1953a, 1953b), J. Moragas (1954), J. Plata (1955), J. Apolo (1957), M. Albet (1961), E. Epstein (1961), A. Pardo (1961) y C. Aymat (1962b). En total, 12 articulistas no especificaron referencias bibliográficas, lo cual supone un 70.58%, de los 17 que son.

Otros autores también fueron excluidos porque cometieron diversas irregularidades: a) E. Puig (1951) incluye referencias al final de su escrito, pero no especifica, en ninguna de ellas, los años de publicación; b) M. Borguñó cita únicamente sus propias publicaciones, pero en algunas de ellas omite el año de publicación; c) J. Molinari escribe una sola referencia sin anotar el año de publicación; d) C. Aymat inserta, en el artículo de 1962a, tres referencias y en el artículo de 1962c, una sola; e) G. Bueno (1957) incluye siete, pero algunas de ellas incompletas; f) D. del Río (1966), enumera solo tres.

Ante este panorama nos vimos imposibilitados de cumplir con el objetivo propuesto: comprobar si las referencias incluidas por los escritores eran obsoletas, es decir, si eran excesivamente antiguas en función del año en el que se publicó el artículo.

PARTE III: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN

2. CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se partió de un *Objetivo General* que recordamos de nuevo:

Analizar el estado de la educación musical en España durante la época franquista a través de los artículos musicales publicados en las tres revistas de mayor peso científico.

Al no encontrar publicaciones previas semejantes a nuestro estudio, no hemos podido interaccionar y comparar en el marco teórico ni en la discusión nuestros resultados con otros ya publicados. Si se hubiera realizado esta comparación hubiéramos averiguado si nuestros datos se limitaron a replicar toda o parte de los resultados. Pero al no encontrar trabajos publicados, anteriores al nuestro, que analizaran cualitativamente nuestras categorías y subcategorías nos vemos imposibilitados a realizar estas comparaciones. Para confirmar esta opinión, hemos tenido que examinar el artículo de Nicolás Oriol (2012) que analiza las tesis musicales publicadas en España durante el periodo de 1978 hasta 2011, registradas en el Programa Teseo del Ministerio de Educación. En este artículo no aparecen tesis relacionadas con nuestro análisis cualitativo y este detalle nos está constatando que nuestro trabajo es original e inédito a nivel nacional y que ha descubierto un terreno inexplorado dentro de nuestra área: el estado musical de una época analizado a través de unos artículos musicales publicados en tres revistas que contribuyeron al despegue pedagógico de todas las materias escolares durante la posguerra.

Con el desarrollo de este apartado cubriremos los *Objetivos Específicos* propuestos en los capítulos anteriores. Además, en este apartado, en la discusión, intentaremos dar una explicación a los porcentajes analizados en todas las categorías y subcategorías, por ejes, en las tres revistas. Incluiremos también comentarios referidos al impacto de los métodos musicales en la época franquista y al envejecimiento bibliográfico.

1.1. Ejes de *Bordón*

1.1.1. Primer eje de *Bordón*: Ámbitos de la Formación Musical

Una vez comentadas las figuras individualmente, en el capítulo anterior, explicaremos globalmente los datos obtenidos. De las cinco categorías existentes en el primer eje (*Formación Vocal, Formación Auditiva, Formación Rítmica y Danza, Formación Instrumental y Lenguaje Musical*), observamos que *Lenguaje Musical* (Figuras 34, 44, 45) es la que obtiene un mayor número de códigos (N=359). Esto es debido a que la mayoría de los autores, que escribieron sus artículos musicales en *Bordón*, trató esta categoría porque es la base y el fundamento del aprendizaje musical. Conviene matizar que, aunque esta categoría logró el mayor número de códigos, no aparece en A. de Larrea (1950), F. Sopeña (1953) y A. Gessa (1953) porque la temática de sus artículos resultó diferente a la categoría *Lenguaje Musical*. Si nos fijamos ahora en las subcategorías de *Lenguaje Musical*, precisamente las que alcanzaron mayores índices fueron *Solfeo y Ritmo*. El *Solfeo* (39.27%) es un aspecto fundamental para poder entender las grafías y signos musicales; por eso, la música es un idioma y para entenderla tenemos que aprender su lenguaje. Por otro lado, el *Ritmo* (31.75%) se considera también imprescindible en esta categoría, ya que para poder ejecutar cualquier tipo de música, tanto vocal como instrumental, se necesita de un impecable sentido del ritmo y de una pulsación rítmica excelente. Asimismo, las *Melodías* también han sido tratadas por los articulistas, pero en menor medida, porque se refirieron a ellas indirectamente, sin profundidad, en sus artículos. Llama la atención el porcentaje bajo que ha conseguido la subcategoría *Métodos de Iniciación de Lenguaje Musical* (9.19%), revelándonos de esta manera que la fononimia, la dactilorrítmia, los gestos, la mímica, etc., han sido tratadas deficitariamente por los articulistas debido a que el contenido de sus publicaciones no giraron en torno a este concepto. La subcategoría *Armonía* (3.06%) es la que ha alcanzado la cifra más baja de códigos, debido a su complejidad, pues debe de ser estudiada en centros

especializados, como Conservatorios, Academias de música, etc.; respecto a esta subcategoría *Bordón* no es una publicación especializada de música, sino eminentemente pedagógica para que los docentes enseñen la música a los escolares y bachilleres.

La *Formación Vocal* ha sido la segunda categoría con mayor número de códigos (N=166). Curiosamente es la única que se menciona en casi todos los artículos de la revista (Figuras 34, 36, 37). De 13 artículos musicales aparecidos en *Bordón*, el único autor que no hace referencia a esta categoría es J. Apolo de las Casas (1957). La explicación se debe a que dicho autor basó su artículo explicando exclusivamente el método de Manuel Borguñó (*Método eurítmico-vocal y tonal*), sin realizar ninguna aportación propia. En cambio, el resto de los autores tuvo muy presente la importancia de una buena *Formación Vocal*, ya que fue de vital importancia en los tiempos que corrían. Las canciones, en general, tuvieron una gran repercusión, tanto en las personas adultas como en los niños y adolescentes, pues sirvieron como medio de expresión para exaltar el patriotismo. Estas canciones se entonaron diariamente en las escuelas, en los campamentos y en los Colegios Menores o Albergues femeninos que fueron organizados por la Sección Femenina o el Frente de Juventudes. La subcategoría *Canción Infantil* ha obtenido bastantes códigos (49.39%) porque los artículos iban encaminados a favorecer la enseñanza y la pedagogía musical a los niños de edades escolares, por medio de canciones infantiles, canciones con gestos, tonadas infantiles, etc. La autora que más ha intervenido en esta subcategoría ha sido E. Puig (1951), ya que su artículo fue escrito para potenciar el canto en las edades preescolares; ella consideró primordial, para esta etapa infantil, el aprendizaje de las canciones porque favorecía y estimulaba el desarrollo del lenguaje, la socialización, el desarrollo auditivo, el desarrollo del ritmo, etc. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los artículos, escritos en *Bordón*, es leída por pedagogos o maestros que impartían clases en centros de Enseñanza Primaria; por este detalle ha obtenido el porcentaje más alto. Por otro lado, el *Canto Coral* (27.10%) ha logrado un porcentaje

importante, lo cual nos demuestra la importancia de hacer música en conjunto a través de las canciones, es decir, la utilización de los coros para actos de socialización y para un fin común, como, por ejemplo, el aprendizaje, a varias voces, de las canciones del folklore y del Frente de Juventudes. En los distintos artículos desarrollados por los articulistas, hemos comprobado códigos que hicieron referencia a la diversidad de coros vigentes, como, por ejemplo, coros femeninos, coros masculinos, coros mixtos de niños, escolanía, coros de flechas, coros de cadetes, etc. La subcategoría *Canciones Populares* (15.06%) también ha sido tratada por los articulistas; esto nos demuestra la importancia que tuvo en los centros escolares las canciones procedentes de diversas regiones españolas, que fueron recopiladas por la Sección Femenina. Tanto las subcategorías *Canto Religioso* (4.81%) como *Música Teatral* (3.61%) no han sido tratadas en la mayoría de los artículos, porque son estilos musicales que necesitan estudios profesionales, como es el caso del canto gregoriano o de la ópera. Este tipo de música también se puede llevar a cabo en los colegios o centros no especializados, a través de audiciones, pero no fue usual que los escritores de *Bordón* reflejaran estas dos subcategorías.

Por el contrario, la categoría que algunos autores no han prestado especial atención, en sus respectivos artículos, ha sido *Formación Rítmica y Danza* (Figuras 34, 40, 41), pues alcanzó una altura intermedia (N=95). La explicación se debe a que las clases de música se impartían en las mismas aulas donde se distribuía el resto de materias (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje, Historia de España, etc.); por este detalle, el aula no disponía de espacio suficiente para el aprendizaje de bailes, danzas, movimientos por el espacio, etc.; normalmente, durante la etapa franquista, las marchas y los movimientos acompañados con canciones patrióticas se realizaban en los patios de los colegios, que eran espacios idóneos para llevar a cabo estas actividades. El autor José Plata (1955) es el que consiguió la cifra más alta en esta categoría; su artículo se ciñe exclusivamente a la importancia de la rítmica en la escuela, del movimiento y del buen desarrollo corporal que debe alcanzar el alumno. Otros

articulistas como F. Sopeña (1953), A. Gessa (1953), B. Gil (1953b), Molinari (1953) y J. Apolo (1957) no hablaron de esta categoría porque sus artículos abordaron otros aspectos musicales diferentes. La subcategoría *Movimientos* es la que logra un mayor porcentaje (69.47%), ya que en los tiempos que corrían, los niños eran fuertemente instruidos en los centros educativos con canciones patrióticas e himnos, los cuales se acompañaban con movimientos marcados, marchas, etc., bajo esta etapa dictatorial. En cambio, la subcategoría *Danzas* estaba presente en esta época pero en menor medida (30.52%), pues durante el periodo franquista primaba más, en las escuelas, las marchas y los movimientos gimnásticos que los bailes y las danzas, que conllevaban a la diversión y a la aglomeración de la población, cuyo aprendizaje estaba mediatizado políticamente por el Movimiento en los centros de la Sección Femenina y Escuelas Hogares (residencias femeninas para las niñas y las adolescentes).

La categoría *Formación Auditiva* (Figuras 34, 38, 39) ha sido tratada en la mayoría de artículos de *Bordón*, excepto en cuatro, que fueron escritos por A. de Larrea (1950), A. Gessa (1953), B. Gil (1953b) y J. Plata (1955) y llegó a la cota intermedia (N=89). Los autores que lograron más códigos han sido M. Borguño (1953) y A. de Larrea (1953), pues destacaron la importancia del órgano auditivo (oído) y de las audiciones musicales. La subcategoría *Oyentes* es la que más códigos obtiene en esta categoría (46.06%); los distintos articulistas han plasmado en sus publicaciones la importancia del desarrollo auditivo, la educación del oído y el papel del oyente (persona que tiene que educar el oído) porque son aspectos imprescindibles para un eficaz aprendizaje musical. La subcategoría *Reproductores de Audio* se convirtió en los medios tecnológicos más importantes para la enseñanza musical (28.08%); entre estos podemos destacar el gramófono, la radio y los discos, que con el paso de los años fueron adquiriendo mayor uso en las escuelas, aunque no todos los centros disponían de esta tecnología, pues su adquisición suponía un coste elevado. La subcategoría *Audiciones* es la que cuenta con un menor número de intervenciones (25.84%). Hay que tener presente que las

audiciones, los conciertos escolares, las emisiones radiadas, etc., eran recursos muy atractivos porque ayudaba a potenciar la atención infantil y juvenil. La única forma de conocer, por ejemplo, una obra de Mozart, era a través de los discos de vinilo, de las cintas de audio o de la radio. Hoy ha evolucionado tanto las tecnologías, que podemos escuchar música a través de las redes sociales e incluso disfrutar en directo de conciertos procedentes de cualquier parte del mundo.

La categoría *Formación Instrumental* (Figuras 34, 42, 43) ha sido estudiada en casi todos los artículos excepto en dos, que no dieron importancia al aprendizaje de instrumentos y, al compararse con las demás categorías, alcanza la menor altura (N=58). Estos artículos son los de E. Puig (1951) y A. Gil (1953). El autor que ha obtenido la mayor frecuencia ha sido B. Gil (1953a, 1953b), con ayuda de los códigos de su segunda publicación (1953b); aquí comentó las distintas actividades musicales que realizaba el Frente de Juventudes, como las agrupaciones musicales, las rondallas, las bandas musicales, etc. Dentro de las subcategorías, la que destaca es *Músicos como Profesión* (58.62%), es decir, los profesionales que viven exclusivamente de la música, como los compositores, los instrumentistas, los directores de coros, etc. El porcentaje alto de esta subcategoría sugiere que los músicos profesionales deberían de impartir docencia musical en todos los ámbitos académicos, incluido la escuela, una vez que fueran dotados de conocimientos pedagógicos. Por otra parte, las subcategorías *Agrupaciones Instrumentales* y *Bandas* han logrado casi el mismo porcentaje (18.96% y 17.24%), lo que nos demuestra que estas dos subcategorías también fueron creadas e incentivadas por el Movimiento, como las bandas de cornetas y tambores. No obstante, la subcategoría *Orquesta* es la que menos códigos ha logrado (5.15%); su explicación es sencilla: para tocar un instrumento musical se necesitaban estudios profesionales que se impartían en centros especializados (Escuelas de Música, Conservatorios, etc.).

Si nos referimos ahora a los autores (Figuras 35, 36, 38, 40, 42, 44) los que han destacado en este primer eje han sido Manuel Borguñó (1953), con el mayor número de códigos, y Emilia Puig (1951). De las cinco categorías que constituye el primer eje, Borguñó (1953) participa en todas ellas y sobresale en dos: *Formación Auditiva y Lenguaje Musical*. Precisamente este escritor fue pianista, compositor, pedagogo y creador de un método musical, llamado *Método eurítmico-vocal y tonal*; por este motivo, no es de extrañar que nos hable continuamente de este eje en su artículo. En segundo lugar nos encontramos con la articulista E. Puig (1951), que se pronuncia en todas las categorías, excepto en *Formación Instrumental*. Este hecho se debe a que su artículo, que gira en torno al método de Montessori, se centra más en aspectos musicales para niños, como el aprendizaje de canciones infantiles durante la etapa preescolar. Por el contrario, nos encontramos con tres autores que destacan por lo opuesto, es decir, por la escasa participación en este eje. Nos referimos a F. Sopeña (1953), A. Gessa (1953) y J. Apolo (1957). El escritor F. Sopeña (1953) obtiene una intervención de códigos muy baja debido a que su artículo musical es bastante escueto y no hace referencia a este primer eje. Aunque Sopeña, como ya vimos en su biografía, estuvo muy bien posicionado durante los años franquistas (musicólogo, crítico, director del Conservatorio de Música de Madrid, secretario de la Comisaría Nacional de Música, etc.), su escrito se ciñe a denunciar el estado tan precario de los estudios musicales en los distintos planes de estudios y a agradecer el esfuerzo de *Bordón* por publicar escritos musicales. El articulista A. Gessa (1953) manifiesta también una baja participación en este eje, pues de las cinco categorías, solo menciona dos (*Formación Vocal y Formación Instrumental*) a través de los códigos canciones, cancioneros, etc. A pesar de que el título de su artículo es muy sugerente (*El repertorio músico-escolar y su bibliografía*) no coincide plenamente con el contenido escrito. Por otro lado, J. Apolo (1957) tampoco escribió códigos en las categorías *Formación Vocal y Formación Rítmica y Danza*, ya que, como explicamos anteriormente, no realizó ninguna

aportación propia, sino que se limitó a explicar sucintamente el método de Manuel Burguñó (*Método eurítmico-vocal y tonal*). Bonifacio Gil (1953a, 1953b), participa en las cinco categorías de este primer eje a través de sus dos publicaciones; una, analiza la música en la Sección Femenina; y otra, en el Frente de Juventudes. Conviene destacar que este autor es el único que nos habla, con profundidad, de las actividades musicales del Movimiento.

Los autores que han obtenido una frecuencia intermedia son A. de Larrea (1950, 1953), A. Gil (1953), J. Molinari (1953), J. de Moragas (1954) y J. Plata (1955). De todos estos articulistas el que consigue la frecuencia más alta es A. de Larrea, al sumarle los códigos de sus dos aportaciones. Este autor participa en todas las categorías, pero no siempre en sus dos publicaciones. Concretamente, en la de 1950 no consigue ningún código en las categorías *Formación Auditiva y Lenguaje Musical*, pues escribió sobre el folklore en la escuela. J. Molinari se pronuncia en todas las categorías, excepto en *Formación Rítmica y Danza*, debido a que su publicación explica su método, identificado por él mismo como *Nuevos Sistemas de Sonidos en 2.187 Escalas*, que puso en práctica con sus alumnos pianistas; por este motivo, al ser un artículo ajeno al ámbito escolar no puede haber códigos relativos a esta categoría. J. Plata (1957) no emite ningún código en *Formación Auditiva* debido a que su artículo se limitará a explicar la rítmica en la escuela, un contenido ajeno a los códigos de esta categoría. Otro de los autores que ha obtenido una frecuencia intermedia ha sido A. Gil (1953); excepto en *Formación Instrumental* este articulista participó en todas las categorías restantes (*Formación Vocal, Formación Auditiva, Formación Rítmica y Danza y Lenguaje Musical*) porque estaban relacionadas con la escuela. Por último, resulta sorprendente que J. de Moragas (1954), psicólogo infantil, fuera el segundo autor que participó en todas las categorías. Su artículo trata sobre algunos aspectos pedagógicos de la música, a nivel general, pues al no ser músico no desarrolló un tema concreto dentro del campo musical.

1.1.2. Segundo eje de *Bordón*: Instrumentos Musicales

En general, este segundo eje ha tenido pocas intervenciones en los distintos artículos musicales. Su explicación se debe a que los instrumentos musicales requieren de unos estudios profesionales llevados a cabo en Conservatorios, Academias de Música, Escuelas de Música, etc. Gracias a este eje podemos observar una clara diferencia entre dos formas de estudios en el instrumento. Uno está orientado a la formación profesional y el otro, a los aficionados; sin embargo, también se puede utilizar en el aula para reforzar el aprendizaje musical. Por este motivo, hicimos la clasificación (Figura 46): *Instrumentos de Cuerda* (Pulsada y Frotada), *Instrumentos de Viento* (Madera y Metal), *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Percusión* (orientada más para el ámbito escolar). La categoría más alta, en este eje, ha recaído en *Instrumentos de Percusión* (N=17), no a un nivel profesional, sino a nivel escolar, utilizándose los instrumentos de percusión Orff (instrumentos adaptados y creados para facilitar el manejo en los niños). También podemos observar, en esta misma figura, la alta frecuencia de *Instrumento de Teclado* (N=11) con respecto a las categorías *Instrumentos de Viento* e *Instrumentos de Cuerda* (N=4 y N=5), respectivamente. Esta frecuencia de *Instrumentos de Teclado* podría deberse a que es otro instrumento utilizado para el aprendizaje de las canciones y para marcar el pulso y el ritmo de las marchas aprendidas en los patios de los colegios. Tanto la categoría *Instrumentos de Viento* como *Instrumentos de Cuerda* han obtenido pocos códigos, pues se tratan de instrumentos que necesitan estudios específicos, y más profundos, para poder ser tocados.

En este eje la aparición de códigos ha sido muy escasa por parte de los autores (Figura 47). Solo cinco de ellos los han utilizado. Los que logran los datos más altos han sido E. Puig (1951) y B. Gil (1953a, 1953b). Si E. Puig consiguió esa alta puntuación fue debida a que la temática de su escrito giró, exclusivamente, en torno al método de María Montessori, que hizo mucho hincapié en la utilización de las campanitas para el aprendizaje musical. Por otro lado,

B. Gil (1953a, 1953b) alcanzó también una alta frecuencia al sumarse los códigos existentes en sus dos artículos; él hizo referencia a los concursos de piano, de canto y de violín, que organizaba la Sección Femenina y a los grupos de rondallas y bandas de cornetas y tambores, organizados por el Frente de Juventudes. A. de Larrea (1950, 1953), M. Borguñó (1953) y J. Molinari (1953) intervinieron en este eje escasamente, debido a que sus artículos musicales no comentaron los instrumentos musicales, sino que se centraron en escribir los nuevos métodos pedagógicos y el folklore en la escuela. El resto de los autores, F. Sopeña (1953), A. Gil (1953), A. Gessa (1953), J. de Moragas (1954), J. Plata (1955) y J. Apolo (1957), no incluyó códigos relativos a los *Instrumentos Musicales*, por diversas causas. El musicólogo F. Sopeña (1953), como ya comentamos con anterioridad, resalta en su artículo la escasa importancia de la música, por parte de los académicos españoles. A. Gil (1953) estudia en su artículo la importancia que tiene el canto; por ese motivo, no expresa ningún código relativo a los instrumentos musicales. Asimismo, A. Gessa (1953) publica su artículo basado exclusivamente en el repertorio de canto en los centros escolares. J. de Moragas (1954), psicólogo, es decir, psicólogo infantil, al no ser músico hizo solo referencia a la influencia que tienen las canciones para desarrollar la personalidad en los niños. Igualmente, J. Plata (1955) tampoco manifestó expresiones musicales en estado puro, sino que, desde un punto de vista pedagógico, destacó la importancia que tiene la música y el ritmo en los niños que padecían deficiencias visuales, auditivas o mentales. Para concluir, el pedagogo J. Apolo (1957) igualmente no refleja ningún código en este segundo eje, porque, como ya dijimos, su artículo presentó al lector los aspectos más relevantes del método Borguñó.

Los únicos autores que incluyen códigos de la categoría *Instrumentos de Percusión* (Figura 48) han sido E. Puig (1951) y B. Gil (1953b). Emilia Puig es la que consigue el porcentaje más alto, debido a que viajó hasta Perugia (Italia) para estudiar y observar la metodología musical de María Montessori. De esta manera cuando volvió a España escribió

este artículo musical para difundir este método a los maestros y a los pedagogos españoles. Este método pedagógico musical se fundamentaba en el aprendizaje de la canción y en la utilización de instrumentos de percusión de sonido indeterminado, como las campanitas, para fomentar el desarrollo auditivo de los niños, en edades preescolares. Por otro lado, B. Gil (1953a, 1953b) aporta también, aunque de una manera muy escasa, códigos en esta categoría. Este autor, al estar muy vinculado a FET y de las JONS, escribe dos artículos en los que resalta la labor musical del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina; el hecho de que mencione el código *tambores*, en el artículo publicado en 1953b, indica que los instrumentos de percusión forman parte de las agrupaciones del Frente de Juventudes. Los demás autores (A. de Larrea, 1950, 1953; F. Sopena, 1953; A. Gil, 1953; M. Borguñó, 1953; A. Gessa, 1953; J. Molinari, 1953; J. de Moragas, 1954; J. Plata, 1955 y J. Apolo, 1957) no se han pronunciado en esta categoría porque los contenidos de sus artículos no estaban relacionados con los instrumentos de percusión.

Tanto la categoría *Instrumentos de Viento* (Figuras 49, 50), citada por A. de Larrea (1953) y B. Gil (1953b), como la categoría *Instrumentos de Cuerda* (Figuras 52, 53), nombrada por B. Gil (1953a, 1953b), presentan unas frecuencias muy bajas porque son instrumentos que normalmente no se utilizan en las escuelas, por su dificultad. Sin embargo, A. de Larrea aconseja a los maestros que los niños pocos dotados para el canto utilizaran la flauta, armónica u ocarina, mientras que el resto de sus compañeros entonaba la melodía.

La categoría *Instrumentos de Teclado* (Figura 51) también ha manifestado frecuencias bajas entre todos los autores implicados (E. Puig, 1951; M. Borguñó, 1953; B. Gil, 1953a, 1953b; J. Molinari, 1953). De todos ellos el que ha destacado con un mayor número de códigos es J. de Molinari, porque su artículo desarrolla su propio método musical relacionado con las nuevas escalas musicales para el piano. Los demás autores reflejan muy pocas intervenciones, ya que los instrumentos debían ser tocados por profesionales de la música o

por estudiantes de Conservatorios o Escuelas de Música. Conviene matizar que los instrumentos de teclado se llegaron a utilizar en las escuelas no para que fueran tocados por los niños, sino para ayudar al aprendizaje de las melodías.

1.1.3. Tercer eje de *Bordón*: Agentes Educativos

De las tres categorías que se compone este tercer eje (Figura 54), *Centros de Enseñanza, Profesorado y Estudiantes*, la que ha destacado con una mayor puntuación ha sido *Centros de Enseñanza* (N=121). Esto es debido a que los articulistas han reflejado en sus artículos los centros específicos a los que iban encaminados sus análisis musicales. De esta manera se pudo observar si prevalecían, en dichos artículos, los centros especializados de música (Conservatorio, Academias de Música, etc.) o simplemente los centros educativos para la formación general de los alumnos. En la etapa franquista, los centros educativos tuvieron una gran importancia, ya que desde esos centros se formaban a los niños, no solo culturalmente, sino también política y religiosamente. Los alumnos eran fuertemente instruidos en las escuelas para acatar las órdenes, para ser obedientes, para ser religiosos, para defender la Patria y para exaltar los símbolos franquistas. Los dirigentes franquistas sabían que la Escuela Primaria era la cantera del Estado; por ese motivo, las enseñanzas tenían un fuerte sentido político-patriótico.

La categoría *Profesorado* obtiene también una alta frecuencia (N=114); con esta categoría queremos saber si en los artículos se especificaba el tipo de profesorado, es decir, si eran maestros de música o maestros generales, es decir, los que impartían todas las materias escolares, sin profundidad teórica. Como ya dijimos anteriormente, el profesorado tuvo un papel fundamental en la época franquista, pues ellos eran los que transmitían los conocimientos ideologizados por los mandatarios franquistas. Sabemos que muchos profesores tuvieron que abandonar España por la imposición del nuevo régimen. Franco quiso acabar con todo el progreso y todos los avances que alcanzó la República; para ello desarrolló una purga

educativa, tanto en las Leyes como en los docentes. El profesorado de aquella época tenía que reunir una serie de requisitos: religiosidad, sentirse orgulloso de ser español, tener un carácter firme para lograr la admiración de los niños, dominar la cultura general, religiosidad, etc. La categoría *Estudiantes* es la que menos frecuencias ha logrado, debido a que los artículos musicales no iban destinados a ellos, sino a los profesores. Se puede decir que de las tres categorías de este eje, la importancia recae sobre *Centros de Enseñanza* y sobre *Profesorado*, que alcanzaron las frecuencias más altas.

En cuanto a los autores, el que más códigos ha utilizado en este tercer eje (Figura 55) ha sido Manuel Burguñó (1953), ya que en su artículo utiliza, a la hora de explicar su método, códigos referentes a las escuelas, a los Conservatorios, a los alumnos y a los profesores: el triángulo indispensable para poder llevar a cabo este método. Los demás autores obtienen cifras relativamente más bajas, pues no son artículos tan específicos como el de Burguñó.

En la categoría *Centros de Enseñanza* (Figura 56) observamos que sobresalen los autores A. de Larrea (1950, 1953) y M. Burguñó (1953) por haber utilizado ambos un mayor número de códigos. A. de Larrea es el que alcanza la cifra más alta, pues sus dos artículos estaban orientados hacia los centros educativos, con temas muy próximos al folklore y al problema de la educación musical en las escuelas; de esta manera surge en el texto una gran intervención de códigos. Por otro lado, Burguñó tiene una frecuencia muy cercana a la que obtuvo A. de Larrea porque en su único artículo emplea un alto número de códigos referentes a esta categoría. El resto de articulistas intervienen con frecuencias más bajas porque sus artículos no estaban orientados hacia los centros educativos. El único autor que no se manifiesta en esta categoría es el psicólogo infantil J. de Moragas (1954), ya que solo habla de la importancia de la música en niños normales y en niños con necesidades educativas especiales; él consideró más importante ilustrar al lector la capacidad de la música para forjar la personalidad del niño y la posibilidad de utilizar nuestra disciplina como medio terapéutico.

La subcategoría que más códigos ha emergido, dentro de la categoría *Centros de Enseñanza* (Figura 57), es *Centros de Enseñanza no Profesional* (85.95%). Casi todos los artículos musicales, escritos por la mayoría de los articulistas, hacen referencia a la música que se imparte en las escuelas y colegios. Solo hemos encontrado un artículo, el firmado por J. Molinari (1953), que habla de los centros de enseñanza profesional, pues este autor desarrolló su método basado en escalas para piano. Evidentemente este método necesita llevarse a cabo en centros especializados, como los Conservatorios, pues el piano necesita de estudios específicos en centros cualificados.

M. Borguñó (1953) vuelve a ser el autor que sobresale, con una mayor participación de códigos, en la categoría *Profesorado* (Figuras 58, 59). Esto es debido a que deja constancia en su propio método del papel tan importante del profesorado a la hora de enseñar este método. El resto de articulistas obtiene frecuencias más bajas; de todos ellos, destacan F. Sopeña (1953) y J. Moragas (1954) que participaron con un solo código. La subcategoría que destaca es *Profesorado General* (95.61%) porque los articulistas destinaron sus artículos a los profesores y a los maestros. En cambio, *Profesorado de Música* obtuvo un porcentaje significativamente inferior y sus códigos procedieron de M. Borguñó que fue un músico profesional.

Vemos nuevamente que M. Borguñó (1953) es el que alcanzó el mayor número de frecuencias en la categoría *Estudiantes* (Figura 60). La explicación de este hecho es que al explicar su *Método eurítmico-vocal y tonal* emplea un alto número de códigos relacionados con dicha categoría, para destacar y facilitar el aprendizaje musical a los escolares. El resto de articulistas obtiene un porcentaje muy bajo, pues basan sus artículos en otras categorías diferentes.

1.2. Ejes de la *Revista de Educación*

1.2.1. Primer eje de la *Revista de Educación*: Ámbitos de la Formación Musical

En este punto llevaremos a cabo la discusión de las figuras obtenidas en el primer eje de la *Revista de Educación*. De las cinco categorías que se compone este eje (*Formación Vocal*, *Formación Auditiva*, *Formación Rítmica y Danza*, *Formación Instrumental* y *Lenguaje Musical*), observamos que *Formación Vocal* y *Formación Instrumental* (N=192 y N=190) son las que han alcanzado mayor altura. *La Formación Vocal* (Figura 61) fue de gran importancia en la época franquista, pues el contenido de los programas oficiales infantiles de la música presentaba un repertorio de canciones que se debían emplear, según las edades. Estas canciones iban desde canciones populares y religiosas, hasta canciones con un fuerte contenido político, como, por ejemplo, el *Himno Nacional*, *Cara Al Sol*, etc. De ahí que los distintos articulistas emplearon códigos referidos a la *Formación Vocal*. Evidentemente, como afirmó Castañón (2009) el repertorio del canto femenino iba encaminado casi siempre al aprendizaje de canciones folklóricas e infantiles; en cambio, el ramillete de la población masculina estaba constituida con himnos y marchas, y, en contadas ocasiones, también con canciones folklóricas. Además, los articulistas mostraron una clara inclinación por esta categoría, que se llevaba a cabo en los centros de enseñanza, en los campamentos, Colegios Menores, Albergues femeninos, etc. No hay que olvidar que corren tiempos de posguerra y los textos de las canciones fueron herramientas fundamentales, que sutilmente transmitían mensajes a toda la población, sobre todo a los más pequeños. La categoría *Formación Instrumental* alcanza, al igual que la categoría anterior, como acabamos de referir, una elevada frecuencia. Esto es debido a que los autores de los artículos musicales fueron profesionales de la música. Estos especialistas no solo comentaron la música a nivel escolar, sino también a nivel profesional, y de una manera colectiva; es decir, hablaban de agrupaciones instrumentales: cuartetos, tríos, grupos de cámara, etc. De esta manera, el artículo musical

estaba destinado a un grupo más amplio de profesorado: a los que impartían docencia musical en los colegios y a los que enseñaban en Conservatorios, Academias de Música, etc. Las categorías *Formación Auditiva y Lenguaje Musical* alcanzaron también altas cifras (N=158 y N=127). No obstante, la categoría que pasa desapercibida, por poseer escasos códigos, es *Formación Rítmica y Danza* (N=25), debido a que los autores no tuvieron en cuenta, en sus artículos, la práctica de movimientos y de bailes para facilitar el aprendizaje y el desarrollo musical en los niños. Al ser profesores de música, sus contenidos fueron más puros a nivel musical y pocas veces iban destinados a los maestros, que impartían clases a sus alumnos de Primaria.

El autor que más sobresale en este primer eje es F. Sopeña (Figura 62) con doce publicaciones (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a, 1968b). Tenemos que aclarar que la mayoría de los artículos musicales escritos en la *Revista de Educación* pertenece a este profesional de la música. Este hecho podría deberse a varias causas: a) que no hubiese personal cualificado, durante estos años, para escribir un artículo musical sobre el estado de la música, que informase sobre las aportaciones didácticas, etc.; b) que los artículos enviados a la revista no superasen las exigencias mínimas impuestas por los dirigentes de esta publicación periódica; c) que el monopolio lo tuviese F. Sopeña al ser considerado una gran eminencia, porque, entre otros cargos, fue Secretario de la Comisaría Nacional de Música, Inspector General de los Conservatorios españoles y, además, fundó y dirigió la revista *Música*. Por otro lado, C. Aymat (1962a, 1962b, 1962c) se pronuncia también con un número elevado de elementos porque sus artículos estuvieron basados en el *Ámbito de la Formación Vocal*. El autor que interviene con menos cifras es A. Pardo (1961) porque su artículo analiza la música como factor de cohesión social, dejando aparte temas referentes a las categorías de este primer eje. Los autores M. Albet (1961) y E. Epstein (1961) obtuvieron

también códigos, pero en cantidades significativamente más bajas, debido a las temáticas tratadas en sus publicaciones.

En la categoría *Formación Vocal* (Figuras 63 y 64) vuelve a destacar F. Sopeña tras sumar todos los códigos de sus doce aportaciones; incluso dedica un artículo a la reforma de la enseñanza del canto (1964c). Los demás articulistas (Aymat, 1962a, 1962b, 1962c; Albet, 1961; Epstein, 1961; Pardo, 1961) alcanzaron una frecuencia baja a causa de que sus respectivos artículos trataron aspectos diferentes. La subcategoría que más destaca, dentro de la categoría *Formación Vocal* es *Música Teatral* (42.18%). Esto es debido a que Sopeña dedicó un artículo exclusivamente al canto (1964c), en el que aparecen, con frecuencia, códigos relativos a la ópera, la zarzuela, etc. La subcategoría *Canto Coral* (22.91%) obtiene una codificación intermedia porque estuvo considerada como una de las actividades que organizaba el Movimiento a través de la Sección Femenina y del Frente de Juventudes. En los coros se aprendían las canciones a distintas voces, incitando la buena convivencia entre todos los componentes de estas agrupaciones y desarrollando la formación vocal y auditiva. Por otro lado, la subcategoría *Canción Popular* (8.85%) y *Canto Religioso* (15.10%) obtuvieron cotas más bajas, posiblemente porque los distintos articulistas no dieron importancia a estos temas. Podemos observar que la subcategoría *Canción Infantil* (7.81%) se encuentra en penúltimo lugar; esto es debido a que los articulistas no incluyeron en sus artículos contenidos dirigidos a los niños, sino a estudiantes con niveles más avanzados. En último lugar, podemos observar que en la *Revista de Educación*, ha emergido, con escasos códigos, la subcategoría *Canción Ligera* (3.12%); esto se debe a que los autores solo potenciaron, para una buena y acertada educación musical, los cantos populares, los himnos patrióticos, las canciones infantiles y los cantos religiosos; por ello dieron la espalda a las melodías que llegaban con fuerza a todos los hogares españoles a través de la radio, aunque toda la población española, incluidos los

jóvenes, la entonaba, la tarareaba y la bailaba. Nos estamos refiriendo a la Copla, Rancheras, Pasodobles, Tangos, etc.

En la categoría *Formación Auditiva* (Figuras 65 y 66) volvemos a observar que F. Sopena alcanzó la mayor altura debido al gran número de artículos escritos. Donde ha emergido el mayor número de códigos ha sido en el artículo publicado en 1958, que analizó la música mecánica, las audiciones y los conciertos. Por aquella época, la utilización en las escuelas de los aparatos de radio o gramófonos era casi un lujo. No todos los centros educativos podían servirse de ellos en sus aulas, por su elevado precio. No obstante, estos aparatos de radio y gramófonos constituyeron un gran recurso escolar para escuchar conciertos de música clásica o melodías escogidas por el docente. Los demás autores tienen una frecuencia baja. Por ejemplo, la articulista Montserrat Albet (1961) tiene una intervención muy baja de códigos porque su artículo gira en torno a la metodología musical de Justine Ward. Por otro lado, los autores Epstein (1961) y Pardo (1961) apenas intervinieron en esta categoría, ya que sus artículos se fundamentaron en otros aspectos, como la educación musical en general y la música como factor de cohesión social, respectivamente. Por otro lado, C. Aymat (1962a, 1962b, 1962c) se posiciona en segundo lugar porque nos comenta la importancia de la educación musical, la relevancia de las distintas metodologías pedagógicas musicales y el interés de cómo estaba la educación musical en la República Federal Alemana, EE. UU. y la URSS. La subcategoría que ha alcanzado un mayor número de códigos, dentro de la categoría *Formación Auditiva*, ha sido *Audiciones* (60.75%). Esto se debe a que los articulistas consideraron esta subcategoría de vital importancia para el desarrollo auditivo de los oyentes y para que ellos conociesen un amplio repertorio de obras clásicas. En la época franquista se fomentaban las audiciones y conciertos organizados por entidades, como la Sección Femenina o el Frente de Juventudes. La subcategoría *Reproductores de Audio* (28.48%) también alcanza un porcentaje elevado, pues esta subcategoría hace referencia al

gramófono, a la radio y a los discos; recursos pedagógicos que facilitaba el aprendizaje musical. Por otro parte, la subcategoría *Oyentes* (10.75%) es la que menos códigos ha obtenido porque los escritores quisieron destacar más la importancia de los aparatos de audio y de las audiciones, que la educación del oído del oyente.

Ya comentamos que la categoría *Formación Rítmica y Danza* es la que menos códigos ha obtenido de todas las categorías de este primer eje (Figuras 61, 67 y 68). Nos sorprende que F. Sopena no sea el que haya logrado la mayor frecuencia, pues tiene doce publicaciones en esta revista. De hecho, la mayoría de sus artículos no ha participado en esa categoría; esto se debe a que sus aportaciones, una vez más, no fueron elaborados para los maestros que impartían la enseñanza en las escuelas, sino para los profesores que enseñaban a un nivel superior. El autor que destaca en esta categoría es C. Aymat (1962a, 1962b, 1962c); la explicación se debe a que este articulista fue más pedagogo porque informó al lector de la situación de la enseñanza en otros países y, sobre todo, dedicó un artículo a las metodologías pedagógicas musicales explicando y dando a conocer, brevemente, algunas de ellas. Por ese motivo, alcanza el mayor número de códigos. Por otro lado, M. Albet (1961), E. Epstein (1961) y A. Pardo (1961) consiguen un porcentaje muy bajo, pues sus artículos incluyen escasos códigos en esta categoría porque sus artículos trataron temáticas diferentes. La subcategoría que destaca en esta categoría es *Danzas* (56%), porque es donde más códigos han emergido. Los autores han citado en sus artículos códigos relacionados con la danza clásica y con el ballet; aspectos íntimamente relacionados con estudios profesionales, que se hallan muy alejados del entorno escolar. Con muy poca diferencia de códigos está la subcategoría *Movimientos* (44%) que está relacionada con el desarrollo del niño del esquema corporal y con la finalidad de conseguir una adecuada condición física.

F. Sopena es el que sobresale en la categoría *Formación Instrumental* (Figuras 69 y 70). Ha logrado la mayor altura porque ha hecho referencia a la dirección de orquesta, a la

enseñanza instrumental en los Conservatorios, a la música religiosa, etc. Los demás autores han alcanzado cotas muy bajas (Albet, 1961; Aymat, 1962a, 1962b, 1962c; Pardo, 1961). En cambio, E. Epstein (1961) no se pronuncia en esta categoría pues su artículo se centra en la educación musical y en la cultura general. La subcategoría que ha destacado de todas las demás ha sido *Músico como Profesión*, debido a que todos los artículos escritos por F. Sopeña consideran al músico como músico profesional, concertista, intérprete, etc. Las subcategorías *Orquestas y Agrupaciones Instrumentales* (25.26% y 13.68%) obtienen porcentajes en menor medida que la subcategoría anterior. Los autores no han tenido en cuenta estas dos subcategorías porque no hicieron falta a la hora de redactar sus informes. Por último, la subcategoría *Bandas* (3.15%) es la que menos porcentaje ha obtenido. Quizás esta tendencia se deba a que los artículos se ciñeron más a tratar las reformas de los estudios del Conservatorio, las metodologías pedagógicas musicales, etc., que al tema de las bandas musicales.

Al observar las Figuras 71 y 72, el autor que sobresale con un mayor número de códigos, en la categoría *Lenguaje Musical*, es C. Aymat (1962a, 1962b, 1962c). La explicación se debe a que sus escritos estaban orientados más hacia la educación musical escolar que hacia otros estudios enclavados en los Conservatorios. Sopeña (1952, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1967b, 1967c, 1968a, 1968b), sin embargo, trata en menor medida esta categoría, por motivos que hemos relatado anteriormente: sus escritos no están destinados a los maestros de escuela, si no a los docentes de niveles superiores. Albet (1961) no obtiene la mayor altura, pero manifiesta una frecuencia alta por analizar el método de Justine Ward. Pardo (1961) solo consigue un código porque defiende la idea de que la música facilita la cohesión social. Epstein no incluye ningún código de esta categoría.

Dentro de esta categoría han emergido cinco subcategorías: *Solfeo*, *Armonía*, *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*, *Melodías y Ritmo*. De todas ellas donde han emergido más códigos han sido en las subcategorías *Solfeo* y *Ritmo* (30.70% y 28.34%). El alto

porcentaje surge en *Solfeo* y se debe, en gran medida, al artículo escrito por C. Aymat (1962b), que se basaba en las distintas metodologías pedagógicas musicales; en estas metodologías analizaba el lenguaje musical, dando prioridad al aprendizaje del solfeo. El *Ritmo* también está considerado, según los códigos emergidos, como un aspecto importante para llevar a cabo el desarrollo del lenguaje musical, ya que el ritmo es fundamental para realizar cualquier actividad musical; por eso mismo, está totalmente ligado al solfeo. La subcategoría *Melodías* (18.11%) ha alcanzado un porcentaje bajo, pues los distintos autores apenas han hecho referencia a ella. La subcategoría *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical* (11.81%) es la que ha obtenido el menor porcentaje; esto nos refleja que los distintos autores no serían tan pedagógicos cuando en sus artículos no explicaron posibles recursos para facilitar el aprendizaje tan árido del lenguaje musical. Para finalizar con este primer eje observamos que la subcategoría que menos porcentaje ha alcanzado ha sido *Armonía* (11.02%), porque al ser un concepto tan complejo, debería de ser estudiado en centros especializados (Conservatorios, Academias de Música, etc.), aunque, excepcionalmente, también se podría explicar algunas nociones básicas en centros de enseñanza no especializados (escuelas, colegios, etc.).

1.2.2. Segundo eje de la *Revista de Educación: Instrumentos Musicales*

En este segundo eje las categorías estudiadas han sido: *Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*.

De todas ellas la que más códigos ha obtenido ha sido *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda* (Figura 73). Siempre que aparecieron citados ambos instrumentos los autores se refirieron al ámbito profesional. De estos dos, destaca *Instrumentos de Teclado*, que recibe la mayoría de los códigos de los artículos de Sopena, porque este escribe sobre la enseñanza de los instrumentos en los Conservatorios y sobre la importancia del órgano en la música religiosa, etc. La categoría *Instrumentos de Cuerda* también ha alcanzado una cierta altura, por el mismo motivo que se ha explicado anteriormente. La categoría *Instrumentos de*

Percusión ha obtenido una cifra intermedia, con respecto a los dos anteriores. El motivo de este bajo nivel es que ha sido tratado por C. Aymat (1962a, 1962b, 1962c), en sus tres publicaciones, y por Sopenña (1966) cuando escribieron sus informes sobre las distintas metodologías pedagógicas musicales, tanto en escuelas como en los Conservatorios. La categoría *Instrumentos de Viento* es la que ha alcanzado el menor número de intervenciones de códigos, pues los distintos articulistas (Albet, 1961; Epstein, 1961; Pardo, 1961) no le prestaron mucha atención porque los contenidos de sus artículos no estaban relacionados con los instrumentos de viento.

Los autores que destacan con una estimable altura (Figura 74) son F. Sopenña y C. Aymat. F. Sopenña (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1968b) es el que ha logrado la mayor frecuencia porque: a) de los 18 artículos localizados en esta revista, 12 de ellos son suyos; b) sus artículos musicales hicieron referencia a los Conservatorios de música; c) estuvo considerado por los dirigentes de esta revista como una persona importante, ya que durante un tiempo fue nombrado Inspector General de los Conservatorios españoles; d) quería manifestar a través de sus escritos el panorama de estudios en los Conservatorios; e) expuso las posibles reformas educativas para mejorar los estudios musicales profesionales. C. Aymat (1962a, 1962b, 1962c) logró una modesta puntuación gracias a sus artículos que analizaron los problemas de la educación musical existente por esos años. E. Epstein (1961) obtuvo un porcentaje casi nulo porque en su escrito unió la música con la cultura general. Los escritores M. Albet (1961) y A. Pardo (1961) no se pronunciaron en este segundo eje; Montserrat Albet explica la metodología Ward y Andrés Pardo, la música como factor de la cohesión social.

En la categoría *Instrumentos de Percusión* (Figura 75) el autor que sobresale con un mayor número de códigos es C. Aymat (1962a, 1962b, 1962c) ya que cita el método de Carl Orff, que tiene su base en la instrumentación Orff. Este recurso consiste en instrumentos de

percusión adaptados o creados para facilitar el manejo a los niños. Este artículo nos demuestra que casi todos los códigos que emergen de esta categoría se refieren a los instrumentos de percusión de una manera pedagógica y escolar, y no profesional. Sin embargo, los códigos que aparecen en uno de los artículos de F. Sopena (1966) sí que hacen referencia a los instrumentos de percusión desde un punto de vista profesional. El resto de los articulistas no se pronuncia en esta categoría.

F. Sopena (1964b, 1966, 1968b) señaló el mayor número en la categoría *Instrumentos de Viento* (Figuras 76 y 77) cuando habla de la enseñanza instrumental en los Conservatorios. También observamos que C. Aymat (1962b) participó con un solo código y el resto de autores (M. Albet, E. Epstein y A. Pardo) con ninguno de ellos. La subcategoría *Instrumentos de Viento-Madera* ha conseguido, con unas frecuencias muy bajas, un porcentaje más alto (N=8; 80%), que *Instrumentos de Viento-Metal* (N=2; 20%); este resultado nos está señalando que ambas subcategorías no son apropiadas en las escuelas, sino en los centros especializados; aun así, si nos dejamos llevar por Sopena (1968b) el único instrumento que debería utilizarse en los colegios es la flauta dulce.

El autor que destaca en la categoría *Instrumentos de Teclado* (Figura 78) es F. Sopena (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1968b) porque hace referencia al piano no como recurso didáctico empleado en las aulas para el aprendizaje de canciones o marchas en el patio del colegio, sino como instrumento profesional. También los autores E. Epstein (1961) y C. Aymat (1962b, 1962c) hablan escasamente del piano a nivel profesional. Por otro lado, no se manifiestan los autores M. Albet (1961) y A. Pardo (1961).

En la categoría *Instrumentos de Cuerda* (Figuras 79 y 80) destaca F. Sopena, sobre todo, en su artículo publicado en 1966. Todos los instrumentos de cuerda que menciona en sus respectivos artículos se refieren a nivel profesional (contrabajos, violines, arpas, guitarras, etc.); subraya que la guitarra (1968b) también ha de utilizarse en el medio escolar para reforzar

el aprendizaje musical. En cambio, C. Aymat incluye cuatro códigos en sus artículos escritos en 1962b y 1962c. Este autor nombra el violín como recurso para hacer música con los alumnos. Los articulistas M. Albet (1961), E. Epstein (1961) y A. Pardo (1961) no han obtenido ningún código en esta categoría. La subcategoría que ha logrado un mayor porcentaje ha sido *Instrumentos de Cuerda Pulsada* (65.38%). Todos los códigos que han emergido en esta subcategoría consideran estos instrumentos como profesionales; con la salvedad de que la guitarra podría emplearse también en el aula escolar para atraer a los niños hacia la música. Por otro lado, la subcategoría *Instrumentos de Cuerda Frotada* es la que ha conseguido un porcentaje más bajo (34.61%); en este caso, estos instrumentos (violines, contrabajos, etc.) no pueden ser tocados por alumnos escolares porque carecen de una preparación técnica para poder ejecutarlos.

1.2.3. Tercer eje de la *Revista de Educación*: Agentes Educativos

En este tercer eje las categorías analizadas son: *Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes* (Figura 81). De ellas, la que destaca por un mayor número de intervenciones de códigos es *Centros de Enseñanza* (N=319). La explicación se debe a que todos los autores han citado esta categoría cuando diferenciaron las instituciones profesionales de las no profesionales. La categoría *Estudiantes* es la que obtiene una cifra media (N=95); los autores le dedican más atención al estudiante, que recibe la instrucción musical, que al profesor, que es la persona que imparte la docencia. Por este motivo, la categoría *Profesorado* ha alcanzado la altura más baja (N=76).

El autor que destaca en este tercer eje (Figura 82) es, nuevamente, F. Sopeña por los motivos que ya enumeramos con anterioridad. C. Aymat (1962b, 1962c) se posiciona en segundo lugar al comentar la educación musical en RFA, en EE. UU. y en URSS. Los autores M. Albet (1961), E. Epstein (1961) y A. Pardo (1961) obtienen unas intervenciones muy pobres debido a que no incluyeron estos códigos.

En la categoría *Centros de Enseñanza* (Figuras 83 y 84) los autores que sobresalen son F. Sopeña (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1966, 1967a, 1967b, 1967c, 1968a, 1968b) y C. Aymat (1962b, 1962c). F. Sopeña es el que consigue la altura más alta; este autor, como hemos comentado anteriormente, al ser musicólogo, docente, crítico e Inspector General de los Conservatorios españoles, escribió todos sus artículos haciendo hincapié en las distintas especialidades existentes en los Conservatorios. Por otro lado, volvemos a encontrarnos a C. Aymat, en segundo lugar, al exponer la situación musical de otros países más adelantados que en la España de Franco. El resto de articulistas (M. Albet, 1961; E. Epstein, 1961; A. Pardo, 1961) obtuvo porcentajes muy bajos, ya que sus respectivos artículos apenas comentaron los centros de enseñanza. La subcategoría que obtiene mayor porcentaje, frente a *Centros de Enseñanza no Profesional*, es *Centros de Enseñanza Profesional* (44.51% versus 55.48%). Esto es debido a que todos los artículos que ha escrito Sopeña se referían a estudios específicos musicales que tenían que ser estudiados en centros especializados.

Sopeña (1952, 1958, 1964a, 1964b, 1964c, 1965, 1967a, 1967b, 1968a, 1968b) y Aymat (1962b, 1962c) vuelven a destacar en la categoría *Profesorado* (Figuras 85 y 86); Sopeña es el que logra la cifra más alta (1964b); el artículo donde obtiene esta altura analiza las dos tipologías de profesorado, destacando aquí la figura del profesor de composición y de armonía. C. Aymat sigue muy de cerca a Sopeña debido al número de códigos que hablan del profesorado que impartía la docencia en otros países (RFA, EE.UU. y URSS). Los demás autores (Albet, 1961; Epstein, 1961; Pardo, 1961) se pronunciaron escasamente en esta categoría. La subcategoría que más códigos ha obtenido ha sido *Profesorado General* (76.31%) aunque haya muchos artículos de Sopeña que hicieron referencia a los estudios desarrollados en los Conservatorios, cuando habla del profesorado, nombra tanto a los especialistas de música como al profesorado generalista. Por otro lado, observamos que la

subcategoría *Profesorado de Música* (23.68%) alcanza un porcentaje menor porque sus códigos aparecieron en menor proporción.

En la categoría *Estudiantes* (Figura 87) será F. Sopeña el que vuelva a lograr la mayor frecuencia, debido a que cita esta categoría en todos sus artículos, excepto en el de 1967b, y debido a que hizo referencia al alumnado cuando habló de los Planes de Estudio de los Conservatorios españoles. C. Aymat, en sus artículos de 1962b y 1962c, obtiene un nivel cercano al de Sopeña porque pasó revista a las metodologías y estudios musicales en tres países extranjeros, respectivamente. Todo lo contrario ocurrió con M. Albet (1961) y E. Epstein (1961), que lograron un porcentaje bajo. El único autor que no ha participado en esta categoría ha sido, de nuevo, el colombiano A. Pardo (1961), pues su artículo, no tuvo nada que ver con esta categoría.

1.3. Ejes de la *Revista Española de Pedagogía*

1.3.1. Primer eje de la *Revista Española de Pedagogía*: Ámbitos de la Formación Musical

La *Revista Española de Pedagogía* nació en 1943, pero no fue hasta 1957, catorce años después, cuando se publicó el primer artículo musical. Durante el periodo franquista hemos localizado solo dos artículos musicales, que se escribieron en 1957 y 1966. Tal escasez de artículos se debe a que esta revista era puramente pedagógica y quizás los músicos pensaron, al leer el título de la revista (*Revista Española de Pedagogía*), que sus aportaciones no tendrían cabida en ella. Ninguno de los dos articulistas fueron especialistas en nuestra disciplina. Dionisio del Río fue maestro de Primaria y pedagogo, mientras Gustavo Bueno fue filósofo e impartió docencia con la categoría de catedrático en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Oviedo.

Creemos que el artículo de Dionisio es eminentemente descriptivo porque explica, de forma didáctica, el método Ward, sin aportar ningún comentario crítico. Al leer este artículo comprobamos que el contenido musical es muy técnico y suponemos que lo extrajo de algún

manual de la época, que hablara de este método; desconocemos también cuáles fueron sus fuentes bibliográficas, porque no las citó al final de su publicación. Todo esto nos hace suponer que no fue músico, sino simplemente un escritor con contenidos musicales aprendidos en la Escuela de Magisterio, aunque más tarde se licenció en Pedagogía.

En este primer eje, las categorías estudiadas son: *Formación Vocal*, *Formación Auditiva*, *Formación Rítmica y Danza*, *Formación Instrumental* y *Lenguaje Musical*. De todas ellas (Figura 88), la que ha alcanzado mayor altura ha sido *Lenguaje Musical* (N=88); su explicación se debe a que D. del Río (1966) relata el método Ward. Debido a la escasez de artículos, el resto de las categorías tiene una frecuencia muy baja, sobre todo *Formación Rítmica y Danza* (N=9).

El autor que más códigos ha obtenido en este primer eje (Figura 89) ha sido D. del Río (1966), gracias a su artículo sobre el método Ward. Por otro lado, el articulista G. Bueno (1957) reúne menos códigos que el autor anterior, pues su escrito no utiliza códigos referidos a este eje (Ámbitos de la Formación Vocal). No obstante, G. Bueno es el autor que alcanza mayor número de códigos en *Formación Vocal* (Figuras 90 y 91) al tratar la música popular. En esta revista han emergido solo cuatro subcategorías: *Canción Popular*, *Canto Coral*, *Canción Infantil* y *Canto Religioso*. Las subcategorías que tienen porcentajes similares son *Canción Infantil* (35%), *Canción Popular* (30%) y *Canto Religioso* (30%). Las subcategorías *Canción Infantil* y *Canto religioso* han emergido en el artículo de D. del Río (1966) al comentar la metodología de Justine Ward. En cambio, los códigos de *Canción Popular* aparecieron en el artículo de G. Bueno (1957), pues su aportación se refirió a la música popular. La subcategoría que apenas se pronuncia ha sido *Canto Coral* (5%), ya que un solo código se da detectado en el artículo de G. Bueno (1957).

En la categoría *Formación Auditiva* (Figuras 92 y 93) observamos que G. Bueno (1957) destaca con una cifra alta, pues su artículo nos comenta la importancia que tiene la

audición de obras musicales, en directo o en diferido, en el desarrollo auditivo de los alumnos. En cambio, D. del Río (1966) obtiene menor medida porque esta categoría fue tratada escasamente cuando escribió sobre el Método Ward. Las subcategorías que destacan son *Audiciones* y *Oyentes*; de estas dos, la que obtiene mayor porcentaje es *Audiciones* (52.63%). Este porcentaje se debe a que el artículo de G. Bueno (1957) trata la música popular y resalta la labor pedagógica de los conciertos y la asistencia a los mismos. La subcategoría *Reproductores de Audio* (5.26%) no aporta apenas códigos en los dos autores porque sus artículos se basaron en las subcategorías anteriores.

El autor que destaca en la categoría *Formación Rítmica y Danza* (Figuras 94 y 95) es D. del Río (1966) porque logró mayor frecuencia al hablar del método Ward. G. Bueno (1957), al no tener presente el desarrollo del esquema corporal de los niños, movimientos y desplazamientos, obtuvo menor nivel, pues se volcó más en la música popular. La única subcategoría que ha emergido en esta revista ha sido *Movimientos*, que guardaba relación con los movimientos corporales.

En la categoría *Formación Instrumental* (Figuras 96, 97) será G. Bueno el que destaque al haber obtenido mayor frecuencia porque los códigos estaban relacionados con la orquesta y con los músicos profesionales. En menor medida se pronunció D. del Río (1966). Solo han emergido dos subcategorías con escasos códigos: *Músicos como Profesión* (N=9; 75%) y *Orquestas* (N=3; 25%); la mayoría de estos códigos ha emergido del escrito de G. Bueno (1957) que, como venimos insistiendo, trata la música popular.

D. del Río (1966) es el autor que más códigos obtiene en la categoría *Lenguaje Musical* (Figuras 98 y 99). La explicación se debe a que su artículo analiza la metodología Ward y es aquí donde ha emergido el mayor número de códigos. Por otro lado, G. Bueno (1957) obtuvo códigos en menor medida. Las subcategorías que prevalecen sobre las demás, por haber obtenido porcentajes más altos, son *Solfeo* y *Ritmo* (40.90% y 28.40%). De estas subcategorías

destaca *Solfeo*, que fue considerado por ambos escritores la columna vertebral del aprendizaje de nuestra disciplina. La subcategoría *Ritmo* emerge con un porcentaje más bajo. Las otras dos subcategorías, *Melodías* y *Armonía*, consiguen un porcentaje intermedio (14.77% y 10.22%) porque son aspectos típicos de los estudios musicales superiores. Por último, señalamos que la subcategoría *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical* obtiene el porcentaje más bajo (5.68%); con ello demostramos que ambos articulistas no son músicos, sino profesionales en otras materias; por este motivo, ambos escritores no hacen referencia a los recursos que facilitan el aprendizaje musical.

1.3.2. Segundo eje de la *Revista Española de Pedagogía*: Instrumentos Musicales

Aquí han aparecido tres categorías: *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda* (Figuras 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106 y 107), cuyas frecuencias han sido muy bajas; suponemos que se debe a dos causas: a) los temas de sus artículos no tenían nada que ver con los instrumentos musicales; b) ambos escritores no fueron músicos profesionales, sino especialistas en materias muy alejadas de nuestra disciplina.

1.3.3. Tercer eje de la *Revista Española de Pedagogía*: Agentes Educativos

De las tres categorías que se compone este tercer eje (Figura 108), *Centros de Enseñanza*, *Profesorado* y *Estudiantes*, las que han destacado con mayor frecuencia han sido *Profesorado* y *Estudiantes*; esto se debe a que los articulistas reflejaron con mayor intensidad las figuras del docente y del alumnado frente a las instituciones en las que se impartía la docencia.

D. del Río (1966), frente a G. Bueno (1957), fue el que obtuvo mayor número de códigos porque su artículo estuvo muy relacionado con estas tres categorías (Figura 109).

La categoría *Centros de Enseñanza* (Figuras 110 y 111) se manifestó, en ambos escritores, con la misma escasez de códigos; incluso solo ha emergido una sola subcategoría:

Centros de Enseñanza no Profesional. La responsabilidad de esta circunstancia recae, como venimos señalando, a que ninguno de los dos autores fueron músicos.

D. del Río (1966), frente a G. Bueno (1957), destaca en la categoría *Profesorado* (Figuras 112 y 113), pues habla de la eficacia de un método musical. La subcategoría que destaca significativamente es *Profesorado General* (96.55%), porque los artículos se diseñaron para los maestros de escuela.

Respecto a la categoría *Estudiantes* (Figura 114) el autor que ha logrado el mayor nivel ha sido D. del Río (1966) porque sistemáticamente se refiere al alumnado como el principal destinatario de la enseñanza del método Ward.

1.4. Visión conjunta de los ejes en las tres revistas

Antes de comenzar simultáneamente las discusiones de los tres ejes, consideramos oportuno matizar algunas cuestiones. La revista más antigua es *Revista Española de Pedagogía*, que nació en 1943, pero no fue hasta 1957 cuando detectamos el primer artículo musical; esto puede ser debido por varios motivos: a) desinterés del Comité científico de esta revista hacia los estudios musicales; b) falta de preparación pedagógica en los músicos profesionales de la época; c) falta de interés de los músicos por publicar y dedicación exclusiva al ejercicio profesional; de hecho, los dos artículos musicales que se escribieron en esta revista no fueron redactados por músicos, sino por un catedrático de Filosofía (G. Bueno), en 1957, y por un maestro y pedagogo (D. del Río), en 1966.

Bordón vio la luz seis años después de que apareciera el primer número de la *Revista Española de Pedagogía*, es decir, en 1949, y su primer artículo musical se publicó un año más tarde, en 1950, cuyo autor fue el etnomusicólogo A. de Larrea. *Bordón* se distingue de las otras dos porque es la única que dedicó un estudio monográfico a la música; esta monografía apareció en el número 37 de 1953 y la integran nueve artículos, que fueron escritos por F. Sopena, A. de Larrea, A. Gil, E. Puig, M. Borguño, A. Gessa, B. Gil (con dos aportaciones) y

J. Molinari. Además de estos artículos, este número monográfico incluyó también otros aspectos musicales, como: a) *Información de España y del Extranjero*, en la que se destaca las actividades de la Delegación Provincial en Gerona de la Sociedad Española de Pedagogía; b) *Consultorio educativo*, desarrollado por Marpi (¿?), que relaciona el complejo de inferioridad con la música; c) *Libros y Revistas*, en donde aparece una reseña bibliográfica de libros nacionales e internacionales, bien documentada y comentada por María del Carmen Comas-Mata. Entre los libros nacionales aparecen citados Rafael Benedito y el *Cancionero* de la Sección Femenina del Frente de Juventudes. Y entre los libros extranjeros se han visto figuras tan relevantes como Irene Gass, Alessandro Piovesan, Jacques Regynals, Olga Stokowsky Samaroff. Entre los artículos publicados, nombra a sus autores: Dolores Gaspar, Mercedes Guilera y Pedro Verges.

La *Revista de Educación* nació en 1952, tres años después de la aparición de *Bordón*. Y el primer artículo musical se publicó en el primer número de la *Revista de Educación* y estuvo firmado por Federico Sopeña (musicólogo, docente y crítico). La *Revista de Educación*, a pesar de haber nacido nueve años después de la *Revista Española de Pedagogía* y tres años después de *Bordón*, es la que tiene más artículos musicales, un total de 18. Llama nuestra atención el hecho de que casi todos los artículos fueron publicados por un mismo autor: F. Sopeña, que firmó 12 de los 18 artículos. El único que escribió en dos revistas diferentes fue F. Sopeña. Su primer artículo apareció en 1952 en la *Revista de Educación* y un año más tarde, en 1953, en *Bordón*.

Si observamos conjuntamente las tres revistas y los tres ejes (Tabla 3), comprobamos que el número total de códigos seleccionados, en esos 33 artículos, ha llegado a la cifra de 2603; de ellos, la *Revista de Educación* es la que acapara más (N=1268), seguida de *Bordón* (N=1122) y de *Revista Española de Pedagogía* (N=213). El hecho de que la *Revista de Educación* se posicionara en primer lugar no se debe a que hayan sido artículos pedagógicos,

sino al gran número de artículos musicales que hemos encontrado, en esta revista, durante la época del franquismo.

El primer eje (Ámbitos de la Formación Vocal) ha obtenido el mayor porcentaje (61.73%) porque fue muy valorado por los articulistas. *Bordón* es la revista con mayor puntuación (N=767) debido a que los escritores fueron más pedagogos, que músicos profesionales, con la excepción de M. Borguño y J. Molinari, que brillaron con luz propia porque tuvieron la originalidad de crear un método musical. La *Revista de Educación* es la que aportó más artículos; en cambio, no es la que alcanzó el mayor número de intervenciones (43.06%). Sin embargo, nos sorprende el hecho de que al ser músicos profesionales (musicólogos, etc.), no obtuvieran el mayor porcentaje en este eje. La explicación se debe a que los autores escribieron a un nivel musical superior, y no prestaron atención a este primer eje. En último lugar, se encuentra la *Revista Española de Pedagogía* (9.20%) debido a que solo aparecieron dos artículos de nuestra materia.

Si tenemos en cuenta los porcentajes, en segundo lugar aparece el tercer eje (Agentes Educativos) con 866 códigos. La revista que más destaca, frente a *Bordón*, es la *Revista de Educación* (N=318 versus N=490), pues los distintos articulistas hicieron referencia a los centros de estudios musicales específicos y a los centros de enseñanza no profesional.

En tercer lugar, y con un porcentaje menor, localizamos el segundo eje (Instrumentos Musicales). Este pequeño porcentaje (4.99%) tiene una explicación: para poder tocar los instrumentos es imprescindible cursar estudios en centros especializados; por ese motivo, la mayoría de los articulistas no reflejaron suficientemente, en sus artículos, estos instrumentos musicales, ya que no se pueden utilizar, como recursos musicales, en las aulas de música. La *Revista de Educación* (N=86) es la que logra el mayor número de códigos, pues Sopeña subrayó en sus artículos musicales temas orientados a los estudios y a las reformas de la música a nivel superior (Conservatorios).

1.4.1. Primer eje de *Bordón*, de la *Revista de Educación* y de la *Revista Española de Pedagogía*: Ámbitos de la Formación Musical

Al sumar, en la Tabla 4, las cinco categorías comprobamos que *Bordón* (N=767; 47.72%), frente a las otras dos revistas restantes (N=692; 43.06% y N=148; 9.20%), ha conseguido mayor número de códigos. La categoría que ha logrado un mayor porcentaje ha sido *Lenguaje Musical* (35.71%). Esto es debido a que consideran de vital importancia los conocimientos teóricos y prácticos para poder interpretar cualquier tipo de partitura. *Bordón* es la que sobresale con un mayor número de códigos (N=359), porque en la mayoría de sus trece artículos, casi todos los articulistas, ha utilizado argumentaciones de estas categorías. Aunque la *Revista de Educación* es la que más artículos musicales tiene durante la época franquista, un total de 18, queda en segundo lugar (N=127), porque los distintos autores no consideraron de vital importancia *Lenguaje Musical*; en cambio, la *Revista Española de Pedagogía* tiene una pequeña participación (N=88), pues solo participó con dos artículos musicales y a lo largo de los años potenció con mayor ahínco la pedagogía en temas diferentes a la música. La *Formación Vocal* es otra categoría que ha obtenido un porcentaje alto por la suma de los códigos de las tres revistas (23.52%). Podemos decir que esta categoría tuvo una gran repercusión en los niños, pues el Movimiento Nacional se sirvió de la música, a través de las canciones, para exaltar el patriotismo. Estas canciones fueron enseñadas por los maestros de escuela o bien en los campamentos organizados por la Sección Femenina o Frente de Juventudes. Las canciones eran meticulosamente escogidas para poder transmitir un trasfondo político; estas melodías se caracterizaban por ser muy pegadizas y por poseer un ritmo marcado; la *Revista de Educación* es la que más códigos ha obtenido en esta categoría (N=192), no por haber incluido más códigos sobre las canciones infantiles, sino porque F. Sopena dedicó un artículo a la reforma del canto; y a través de este escrito emergieron muchos códigos de esta categoría. La *Formación Auditiva* y la *Formación Instrumental* han obtenido

porcentajes semejantes (16.55% y 16.17%); la *Revista de Educación* será la que destaque en ambas categorías (N=158 y N=190) por la importancia que dieron los autores a las audiciones radiadas, a la asistencia en directo a conciertos y a los músicos profesionales (intérpretes, compositores, etc.). La categoría que ha sido tratada en menor medida por las tres revistas ha sido *Formación Rítmica y Danza* (8.02%). Esto se debe a que los escritores no consideraron importante el movimiento corporal, los bailes y el desplazamiento espacial a la hora de realizar actividades musicales. Esta categoría es fundamental para el desarrollo del esquema corporal del niño, y para que se expresara a través del movimiento. Por los tiempos que corrían, los maestros prefirieron instruir al niño en conceptos musicales puros, sin tener en cuenta que eran niños y necesitaban actividades musicales lúdicas. *Bordón* logrará en esta última categoría una mayor frecuencia (N=95), ya que la mayoría de los articulistas escribió sus artículos pensando en los maestros de escuela.

Al sumar las seis subcategorías de *Formación Vocal* comprobamos que la *Revista de Educación*, al compararla con las otras dos revistas (N=166; 43.91% y N=20; 5.29%), logró el porcentaje más alto (N=192; 50.79%). Las subcategorías que han emergido en la categoría *Formación Vocal* (Tabla 5) son: *Canción Popular*, *Canto Coral*, *Canción Infantil*, *Música Teatral*, *Canción Ligera* y *Canto Religioso*.

De todas ellas, la que ha obtenido el porcentaje más alto es *Canción Infantil* (27.51%), debido a que las tres revistas, especialmente *Bordón* (N=82), se ciñeron más a las canciones en el contexto escolar; las canciones eran recursos fundamentales en la época franquista para transmitir, a los pequeños y a los de más edad, la ideología política y la tendencia religiosa; el hecho de que *Bordón* obtuviera más códigos se debe a que los artículos fueron escritos por profesionales, vinculados con la Educación Preescolar y Primaria; la *Revista de Educación*, en cambio, obtuvo una frecuencia intermedia (N=15), porque sus códigos estuvieron más vinculados a los estudios superiores de música; indudablemente, debido a la escasez de

artículos musicales hallados en la *Revista Española de Pedagogía*, esta situación será la responsable del menor número de códigos (N=7). Las subcategorías *Canto Coral* y *Música Teatral* alcanzaron el segundo y tercer puesto, respectivamente; la subcategoría *Canto Coral* es la que obtiene un alto porcentaje (23.80%); las revistas que destacan con una mayor participación de códigos es *Bordón* (N=45) y la *Revista de Educación* (N=44), ya que sus artículos musicales promueven y dieron a conocer al lector la existencia de las distintas agrupaciones de coros, como, por ejemplo, los coros mixtos de varones, los coros femeninos, la escolanía, etc.; estas agrupaciones corales tuvieron gran relevancia en la época franquista; de hecho fueron promovidas por el Movimiento Nacional: Sección Femenina y Frente de Juventudes; incluso estas organizaciones promovían los Concursos a nivel nacional de canciones y danzas, aprendiendo los niños, de esta manera, un gran repertorio de canciones. La subcategoría *Música Teatral* llega a alcanzar el 23.01% y es precisamente la *Revista de Educación* (N=81) la que logra mayor puntuación; este alto porcentaje, con respecto a las demás revistas, se debe a que la *Revista de Educación* dedica algunos artículos a temas que hicieron referencia a la reforma necesaria que debía realizarse en la enseñanza de canto; esta reforma se refería a los estudios profesionales que se llevaban a cabo en los Conservatorios. Las subcategorías *Canción Popular* y *Canto Religioso* aparecen en cuarto y en quinto puesto, respectivamente; de estas dos subcategorías, la *Canción Popular* es la que consigue mayor porcentaje (12.69%) frente a *Canto religioso*, que alcanza el 11.37%; *Bordón* (N=25) destaca en *Canción Popular*, por el esfuerzo incondicional que desarrolló la Sección Femenina cuando recopilaron un amplio repertorio de canciones populares originaria de toda la geografía española; gracias a este meticuloso trabajo hoy podemos conocer las canciones populares que estuvieron vigentes en aquella época; en cambio, la *Revista de Educación* (N=29) es la que destaca en *Canto religioso* puesto que F. Sopena dedicó algunos artículos subrayando la importancia de la música religiosa. En sexto y último lugar se encuentra la subcategoría

Canción Ligera (1.58%) que solo ha emergido en la *Revista de Educación* (N=6); aunque haya obtenido un porcentaje bajo, la presencia de esta subcategoría nos muestra que los autores no se centraron exclusivamente en la música popular o clásica, sino también en la música que llegaba a los hogares con suma fuerza (Rancheras, Coplas españolas, Tangos, Pasodobles y melodías más modernas).

De nuevo la *Revista de Educación*, si la comparamos con los totales de las otras dos revistas, es la que logra mayor puntuación (N=158; 59.39%) al sumar las tres subcategorías (*Audiciones*, *Reproductores de Audio* y *Oyentes*) de la categoría *Formación Auditiva* (Tabla 6); le siguen *Bordón* (N=89; 33.45%) y, en último lugar, *Revista Española de Pedagogía* (N=19; 7.14%). De las subcategorías, la que ha obtenido el porcentaje más alto es *Audiciones* (48.49%), ya que aparece este código cuando se hizo referencia tanto a los textos orientados a los niños en las escuelas como a los estudios profesionales; esta subcategoría, *Audiciones*, ha sido estudiada en las tres revistas y aparece unida a la asistencia de conciertos y audiciones en directo; también está relacionada con el silencio generalizado del alumnado para favorecer la audición musical. La revista que ha obtenido mayor nivel en esta subcategoría ha sido *Revista de Educación* (N=96); su explicación se debe a que los códigos están referidos, exclusivamente, a las audiciones o conciertos realizados por los profesionales de la música y no por las audiciones llevadas a cabo por los alumnos en sus escuelas. Las subcategorías *Reproductores de Audio* y *Oyentes* alcanzaron porcentajes más bajos y similares (26.69% y 24.81%); *Revista de Educación* (N=45) destaca en *Reproductores de Audio* y *Bordón* (N=41), en *Oyentes*. Como resumen, podemos afirmar que las revistas dieron más importancia a la música que se escuchaba a través de los conciertos que a las personas que estaban disfrutando de ella.

Bordón, frente a las otras dos revistas, es la que alcanza un porcentaje mayor (N=95; 73.64%) al sumar las dos subcategorías (*Movimientos* y *Danzas*) de la categoría *Formación*

Rítmica y Danza (Tabla 7); le siguen *Revista de Educación* (N=25; 19.37%) y *Revista Española de Pedagogía* (N=9; 6.97%). La subcategoría *Movimientos* logra el mayor porcentaje (66.66%) frente a *Danzas* (33.33%); y en ambas subcategorías *Bordón* es la revista que ha obtenido más códigos (N=66 versus N=29). Esto se debe a que el desarrollo del esquema corporal en los niños y la danza son aspectos eminentemente pedagógicos para realizar actividades musicales en los centros escolares.

En la categoría *Formación Instrumental* (Tabla 8) la *Revista de Educación* (N=190; 73.07%), si la comparamos con *Bordón* (N=58; 22.30%) y *Revista Española de Pedagogía* (N=12; 4.61%), es la que consigue el porcentaje mayor al sumarle los códigos de las cuatro subcategorías: *Agrupaciones Instrumentales*, *Bandas*, *Orquestas* y *Músicos como Profesión*. De todas ellas se encuentra en primer lugar, por obtener el más alto porcentaje, *Músicos como Profesión* (58.84%) y será la *Revista de Educación* (N=110) la publicación en la que emergerán la gran mayoría de los códigos porque casi todos los artículos tratan la música a un nivel profesional. Las subcategorías *Orquestas* y *Agrupaciones Instrumentales* se posicionan en segundo y tercer lugar, respectivamente. De estas dos, la que obtiene mayor porcentaje es *Orquestas* (20.76%) y la *Revista de Educación* es la que aporta más información (N=48) porque tiene artículos específicos, como el de la enseñanza de la dirección de orquesta. Por otro lado, también será la *Revista de Educación* la que sobresalga en la subcategoría *Agrupaciones Instrumentales* (14.23%), pues se ciñe más a los dúos, tríos y agrupaciones de música de cámara, etc. La subcategoría *Bandas* se encuentra en último lugar (6.15%) y *Bordón* será la que obtenga mayor número de códigos (N=10), procedentes de las actividades del Frente de Juventudes.

En términos generales, *Bordón* (N=359; 62.54%), frente a la *Revista de Educación* (N=127; 22.12%) y a la *Revista Española de Pedagogía* (N=88; 15.33%), es la que logra mayor porcentaje al sumarse los códigos de las cinco subcategorías pertenecientes a *Lenguaje*

Musical (Tabla 9). Estas cinco subcategorías son: *Solfeo*, *Armonía*, *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical*, *Melodías* y *Ritmo*. Si sumamos los códigos de las tres revistas, la subcategoría *Solfeo* manifiesta el mayor porcentaje (37.63%) y la revista que colaboró más fue *Bordón* (N=141); le sigue *Ritmo* (30.48%) con la alta colaboración de *Bordón* (N=114); en tercer lugar, aparece *Melodías* (16.72%) con la colaboración de *Bordón* (N=60); en cuarto lugar, encontramos *Métodos de Iniciación en el Lenguaje Musical* (9.23%) con la aportación mayor de *Bordón* (N=33) y, en último lugar, *Armonía* (5.92%) que alcanzó esa cifra mayoritariamente por la *Revista de Educación* (N=14). El hecho de que *Bordón* sea la revista que más códigos aportó a casi todos los códigos señala que son subcategorías cuyos niveles son muy cuestionados en las escuelas y, sobre todo en las Escuelas de Magisterio. La circunstancia de que la subcategoría *Armonía* haya sido aportada mayoritariamente por la *Revista de Educación* es coherente porque esta subcategoría está muy relacionada con los estudios superiores de música; aspecto repetidamente analizado por esta revista.

1.4.2. Segundo eje de *Bordón*, de la *Revista de Educación* y de la *Revista Española de Pedagogía*: Instrumentos Musicales

Tras haber comentado las figuras del segundo eje, expondremos a continuación un análisis global con los datos obtenidos de las tres revistas (Tabla 10). Si sumamos todos los códigos de las cuatro categorías, observamos que la *Revista de Educación* alcanza el porcentaje más alto (N=86; 66.15%) frente a *Bordón* (N=37; 28.46%) y a la *Revista Española de Pedagogía* (N=7; 5.38%). Esto nos señala con insistencia que los artículos de la *Revista de Educación* se refirieron más a los instrumentos porque F. Sopeña escribió artículos con una mayor inclinación hacia la enseñanza de los Conservatorios que hacia la escuela.

De las cuatro categorías que constituye este eje (*Instrumentos de Percusión*, *Instrumentos de Viento*, *Instrumentos de Teclado* e *Instrumentos de Cuerda*) la que obtiene el mayor porcentaje es *Instrumentos de Teclado* (38.46%). Este mayor porcentaje se encuentra

en esta categoría por dos motivos: a) por incluir los instrumentos de teclado, en los artículos musicales más pedagógicos, como recurso para el aprendizaje de canciones, para realizar ejercicios de vocalización y para el acompañamiento en los bailes, danzas o marchas; b) por referirse también al instrumento de teclado a nivel profesional; la *Revista de Educación* es la revista que ha obtenido más códigos en esta categoría (N=36). Las categorías *Instrumentos de Cuerda* (26.15%) e *Instrumentos de Percusión* (23.84%) se encuentran en segundo y en tercer lugar, respectivamente. La revista que más colaboró con *Instrumentos de Cuerda* fue la *Revista de Educación* (N=26). Estos instrumentos de cuerda necesitan estudios. No obstante, se puede utilizar también la guitarra en las escuelas de primaria para el acompañamiento de canciones.

Por otro lado, *Bordón* (N=17) logró mayor intervención de códigos en los *Instrumentos de Percusión*, pues estos instrumentos se utilizan, como recurso didáctico, en el aprendizaje del ritmo, en el acompañamiento de canciones o de obras musicales, etc. En último lugar, nos encontramos con *Instrumentos de Viento* (11.53%) que, además de ser instrumentos profesionales que necesitan estudios específicos, son los menos tratados en las tres revistas; destaca en esta categoría la mayor aportación de códigos procedentes de la *Revista de Educación* (N=10). Una vez más destacamos que *Bordón* y *Revista Española de Pedagogía* son revistas de carácter pedagógico y didáctico, cuyos principales destinatarios eran los maestros de escuelas primarias y secundarias; sin embargo, la *Revista de Educación*, como venimos señalando continuamente, publicó artículos para un lector con estudios avanzados.

Las subcategorías que han emergido en la categoría *Instrumentos de Viento* (Tabla 11) son: *Instrumentos de Viento-Madera* e *Instrumentos de Viento-Metal*. La subcategoría *Instrumentos Viento-Madera* ha obtenido el porcentaje mayor al sumar la contribución de las tres revistas: 73.33%; le sigue la subcategoría *Instrumentos de Viento-Metal* con un 26.66%. Tanto en una como en otra subcategoría, la *Revista de Educación* es la que más códigos aporta

(N=8 y N=2). Esto podría estar influenciado porque esta revista tiene la tendencia de publicar artículos musicales más técnicos.

Esta misma tendencia la hemos visto en las subcategorías *Instrumentos de Cuerda Frotada e Instrumentos de Cuerda Pulsada* (Tabla 12). Es decir, la *Revista de Educación*, frente a las otras dos revistas, es la que aporta más contribuciones (N=9; N=17).

1.4.3. Tercer eje de *Bordón*, de la *Revista de Educación* y de la *Revista Española de Pedagogía*: Agentes Educativos

En este eje la *Revista de Educación* es la que aporta mayor número de códigos (N=490; 56.58%), le siguen *Bordón* (N=318; 36.72%) y la *Revista Española de Pedagogía* (N=58; 6.69%). Las categorías que constituyen este tercer eje son: *Centros de Enseñanza, Profesorado y Estudiantes* (Tabla 13). De todas ellas, si vemos los datos totales, la que disfruta de un mayor porcentaje (51.50%) es *Centros de Enseñanza*, debido a que los diferentes artículos musicales siempre han hecho referencia a los Conservatorios, a las Escuelas de Primaria, a las Escuelas de Música, etc.; la *Revista de Educación* es la que ha obtenido el mayor número de intervenciones en esta categoría (N=319). Si seguimos observando los totales, la categoría *Profesorado* es la que aparece en segundo lugar (25.28%) y *Bordón* es la revista que más códigos aportó (N=114); esto puede ser debido a que esta revista es más didáctica y, por tanto, está orientada a los maestros de Primaria. Por otro lado, observamos que la *Revista Española de Pedagogía* obtuvo pocos códigos (N=29) a pesar de que es una publicación periódica pedagógica y didáctica. La categoría *Estudiantes* se sitúa en último lugar, con el porcentaje más bajo (23.21%), aportando más códigos la *Revista de Educación* (N=95) porque sus artículos están especializados en música y continuamente hacen referencia al personal que recibe la enseñanza, es decir, a los alumnos.

Las subcategorías que han emergido en la categoría *Centros de Enseñanza* (Tabla 14) han sido: *Centros de Enseñanza no Profesional y Centros de Enseñanza Profesional*. La

Revista de Educación ha obtenido el mayor porcentaje (N=319; 71.52%), frente a *Bordón* (N=121; 27.13%) y a la *Revista Española de Pedagogía* (N=6; 1.34%). Ambas subcategorías han obtenido porcentajes similares: *Centros de Enseñanza no Profesional* (56.27%) y *Centros de Enseñanza Profesional* (43.72%). En ambas la *Revista de Educación* es la que ha aportado más códigos (N=141; N=178) debido a que sus artículos hicieron referencia a los centros en los que no se impartían las enseñanzas profesionales.

Las subcategorías que han emergido en la categoría *Profesorado* han sido *Profesorado General* y *Profesorado de Música* (Tabla 15). *Bordón* ha sido la revista con más códigos (N=114; 52.05%), le sigue *Revista de Educación* (N=76; 34.70%) y *Revista Española de Pedagogía* (N=29; 13.24%). La subcategoría *Profesorado General* ha conseguido el porcentaje más alto (89.04%), pues las tres revistas hicieron referencia a este tipo de profesorado; destaca *Bordón* (N=109) con más contribuciones por ser una revista con carácter pedagógico, que suele citar a los maestros de escuela, que imparten la docencia simultánea en varias materias. La subcategoría *Profesorado de Música* se encuentra en segundo lugar (10.95%) y la *Revista de Educación* fue la que colaboró con más códigos (N=18) por ser una publicación eminentemente más musical, profesionalmente.

1.5. Las metodologías musicales citadas por los articulistas

En el marco teórico hemos desarrollado las metodologías musicales más importantes que se llevaron a cabo tanto dentro como fuera de España, durante la época franquista. Se comentaron las siguientes: Kodály, Orff, Jaques-Dalcroze, Willems, Wuytack, Ward, Suzuki, Montessori, Martenot, Borguñó y Molinari. De todos ellos, los que han aparecido en los artículos de las tres revistas han sido: Orff, Jaques-Dalcroze, Ward, Montessori, Martenot, Borguñó y Molinari (Tabla 16).

El método que ha conseguido mayor número de códigos ha sido el de la estadounidense Justine Ward (28.57%) por varias razones: a) se basa en la formación vocal de

los niños; b) su objetivo principal era que la infancia interpretara todo tipo de canciones, como el canto gregoriano, la música clásica y la moderna; c) se dio a conocer en España a través del padre claretiano Tomás de Manzárraga que, al ser nombrado director de la Escuela Superior de Música Sacra de Madrid, introdujo los estudios del canto gregoriano (1955, 1957); d) su teoría fue publicada durante la Guerra Civil española (Ward, 1937, 1939). Por este motivo, no es de extrañar que M. Albet (1961), C. Aymat (1962b) y D. del Río (1966) reforzaran la difusión de este método por todo el territorio nacional.

El segundo método más nombrado es el del español Borguñó (25.71%); este fue director de coros, pedagogo, compositor y pianista. Y este método lo creó principalmente para que los alumnos de las Escuelas de Magisterio aprendieran con mayor facilidad la arquitectura musical; Borguñó dio gran importancia al canto, que se transformó en el vehículo para mejorar la educación del ritmo, del oído y del buen gusto, sin dejar de lado las audiciones musicales. Su método se dio a conocer en 1946 cuando publicó el libro *Educación Musical, escolar y popular* y fue explicado por él mismo (Borguñó, 1953), por J. Apolo (1957) y por D. del Río (1957). Como dato relevante, podemos comentar que este método no ha tenido repercusión a nivel nacional e internacional, y hoy permanece invisible para los músicos profesionales que imparten docencia en las Escuelas de Magisterio.

El método Orff es el que aparece citado en tercer lugar (14.28%); fue creado por el músico, pedagogo y compositor alemán Carl Orff. El método se publicó en 1930 en alemán y se comenzó a difundir por todo el mundo a partir de la década de los años cincuenta y sesenta (Orff, 1960, 1969). El método se conoció en España gracias a Montserrat Sanuy, que asistió a un curso que se impartió en Lisboa; más tarde, fue becada por la Fundación March, para llevar a cabo estudios de pedagogía musical en el *Orff Institut* de Salzburgo. Como consecuencia de estos aprendizajes directos, M. Sanuy y L. González fueron los traductores del libro de Carl Orff y adaptaron las prácticas musicales al folklore español (Sanuy y González, 1969). Este

método se emplea en las escuelas; por ese motivo, el objetivo principal de este método consiste en dotar a estos centros de un gran cúmulo de ideas y materiales para la educación musical. El método, principalmente, está basado en la participación activa de los niños a través de la instrumentación Orff. Con esta instrumentación se desarrolla: a) la educación psicomotriz, b) la estimulación de la psicomotricidad fina, c) la coordinación óculo-manual. Aunque esta metodología era conocida por muchos maestros de escuela, creemos que no se llegó a aplicar durante la etapa franquista en las escuelas por dos razones: a) porque la publicación del método Orff en español no tuvo lugar hasta el año 1969, b) porque las aulas no disponían de la instrumentación Orff. Este método únicamente aparece citado por dos articulistas (C. Aymat y F. Sopeña), que publican sus artículos al principio de la década de los años sesenta (Aymat, 1962a, 1962b, 1962c; Sopeña, 1964a,) o al final de esta década (Sopeña, 1968b). Posiblemente, al leer los lectores de la época estos dos artículos, sintieron curiosidad por conocer el método Orff, que citaron estos dos investigadores.

El método citado más veces, en cuarto lugar, es el de Émile Jaques-Dalcroze (13.33%), pedagogo y compositor. Nació en Viena y murió en Ginebra (Suiza); fue el creador del método que lleva su nombre. Este método nació durante los primeros años del siglo XX para mejorar la enseñanza de sus alumnos que presentaban serias dificultades rítmicas en el Conservatorio, pero al ser tan polivalente se llegó a emplear mayoritariamente también en las escuelas. Es un método tan flexible, que mejora el desarrollo auditivo, el ritmo y el movimiento, y se puede emplear también en la enseñanza musical, en la danza, en las artes escénicas, en la educación especial y en la educación general. Los objetivos principales que pretende alcanzar este método es educar el oído y desarrollar la percepción del ritmo a través del movimiento. Rafael Benedito aprendió con Jaques-Dalcroze su método, pero el que lo propagó con mayor efectividad en España, tardíamente, fue Juan Llongueras cuando en 1942 publicó *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*; publicación muy leída

por los docentes españoles e hispanoamericanos. Para aplicar este método en las aulas de Primaria, el maestro debía estar altamente cualificado, pues tenía que saber tocar e improvisar el piano. Los autores que han hecho referencia a dicho método han sido: E. Puig (1951), M. Borguño (1953), J. Plata (1955), C. Aymat (1962b, 1962c), G. Bueno (1957) y D. del Río (1966). Posiblemente, citaron este método en sus artículos porque lo llegaron a conocer a través de la publicación de Llongueras (1942).

En quinto lugar aparece el método español de Juan Molinari (8.57%), que fue conocido con el nombre *Nuevos Sistemas de Sonidos en 2.187 escalas*. Creó dicho método para un alumnado específico: estudiantes de piano, matriculados en los Conservatorios de Música. Gracias a este método los alumnos realizaban escalas musicales para entrenarse auditivamente a las nuevas sonoridades que aparecían en las obras que tenían que interpretar. El barcelonés Molinari fue pianista y pedagogo. Este método no tuvo gran trascendencia a nivel español e internacional. Curiosamente, no fue citado por ningún autor en las tres revistas estudiadas; esto es debido a que este método estaba dirigido a los estudiantes pianistas del Conservatorio; esto supone que este método no se podía llevar a cabo en centros escolares. Conviene aclarar lo siguiente: aunque no cite en su artículo ningún otro método, esta actitud no supone que los desconozca, sino que focalizó el contenido de su artículo en su propio método. Desgraciadamente, hoy el Método Molinari está olvidado; es, por tanto, un método invisible, incluso para los profesionales españoles de la música.

Otro de los métodos detectado, en sexto lugar, en los textos es el de María Montessori (7.61%), médica y pedagoga. Su método fue conocido a principios del siglo XX, ya que las bases del método aparecieron en la revista *Feminal* en 1911. La primera publicación en español data del 1920? Dicho método se aplicaba fundamentalmente en las aulas de Párvulos (etapa del Preescolar). El objetivo consistía en favorecer el desarrollo auditivo. Este método era aplicable a los párvulos, a los niños con deficiencias motoras e incluso a los niños con

necesidades educativas especiales. Este método fue citado por los autores: E. Puig (1951), C. Aymat (1962b) y G. Bueno (1957). E. Puig citó este método con insistencia porque estuvo en Perugia (Italia) junto a María Montessori. Los otros dos autores citaron este método para adornar metodológicamente sus artículos.

El último método, que aparece con el menor número de códigos, mencionado por C. Aymat (1962), es el Método Martenot (1.90%). Este método fue creado por Maurice Martenot (ingeniero francés, pianista, violinista y chelista) y surgió para poner la formación musical al servicio de la educación musical. La primera publicación que conocemos de este método data de 1970 (Martenot, 1970). Se impartía en las escuelas y se pretendía el desarrollo del ritmo, relajación, iniciación al solfeo y educación de la voz. Dos de los primeros libros que explican en castellano este método se tradujeron en 1979 y en 1993. El primero fue adaptado y traducido por Adela Olivieri de Larrocha (Martenot, 1979; Ricordi Americana SAEC, Buenos Aires) y el segundo, por Mercedes Villar Ponz (Martenot, 1993; Madrid: Rialp). Fue muy poco conocido durante la etapa franquista y el hecho de que lo citara César Aymat, certifica que este autor estuvo actualizado en las corrientes pedagógicas musicales.

De los once métodos que se han explicado en el marco teórico no han aparecido citados los siguientes: el Método Kodály, el Método Willems, el Método Wuytack y el Método Suzuki.

El método Kodály (compositor, pedagogo, musicólogo y folklorista húngaro) ni siquiera se ha mencionado en los artículos, ya que es un método bastante novedoso, aplicable también a las escuelas. Muchas de sus obras se publicaron a lo largo de las décadas de los años sesenta y setenta (Kodály, 1966, 1974, 1975a, 1975b). No se difundió con éxito en España hasta que Cartón y Gallardo (1994) publicaran este libro, cuya *Introducción* fue escrita por Cartón (1994). En España no tuvo inicialmente una buena acogida porque los maestros necesitaban una amplia formación musical. Parece que este método lo puso en práctica, en

1953, el monje Ireneo Segarra i Malla en la Escolanía del Monasterio de Montserrat. Iba dirigido a todas las edades y se creó para facilitar el lenguaje musical y para erradicar el analfabetismo musical. El objetivo principal de dicho método fue desarrollar y educar el oído a través del canto. Este método tuvo una gran resonancia a nivel mundial, pero no calaría en nuestro país posiblemente por el aislamiento cultural que sufrió durante la época franquista.

Otro de los métodos no mencionado ha sido el del belga Willems. Este pedagogo musical creó el método para mejorar el desarrollo sensorial auditivo y el desarrollo rítmico. Es un método que se inicia con niños de tres años hasta la terminación de sus estudios escolares. Además de impartirse en las escuelas también se utilizaba como herramienta para la musicoterapia y para la educación especial. No será hasta la llegada de la década de los años sesenta y principio de los setenta (1962a, 1962b, 1964, 1966, 1973) cuando sus obras empezaron a ser conocidas por los profesionales.

Por otro lado, Jos Wuytack es el creador del método Audición Musical Activa (Wuytack y Boal, 1998). Este pedagogo belga estableció este método para desarrollar la sensibilidad auditiva y la memoria musical. Se aplica tanto en las escuelas de Primaria y de Secundaria, y está destinado a alumnos profesionales y a los no profesionales de la música. Posiblemente, este método no fue conocido en la época franquista.

El último método que tampoco ha sido mencionado ha sido el Método Suzuki. Este método fue creado por el violinista, profesor y pedagogo japonés Shinichi Suzuki (1970-2000; 1975-1999). Es un método que está destinado a niños que comienzan sus estudios de violín a los 4 años de edad. El objetivo de este método es facilitar el aprendizaje musical a los más pequeños. Es un método que se imparte en los Conservatorios para el aprendizaje del violín, aunque después se extendió a otros instrumentos de cuerda, e incluso de viento. Este método surgió a finales de la etapa franquista (1970) y tuvo una escasa repercusión, pues las obras

originales no se tradujeron al castellano. Por esta circunstancia, y por ser un método no aplicable al ámbito escolar, no ha sido mencionado en ningún artículo de las tres revistas.

1.6. Envejecimiento bibliográfico de los artículos

Como ya vimos en los resultados, prácticamente, la totalidad de los articulistas no incluyeron las referencias bibliográficas. Y si tuvieron la iniciativa de incluirlas, las especificaron incompletas a pie de página o al final del informe escrito. Desconocemos las causas de esta irregularidad generalizada a la hora de publicar un artículo. Sin ellas, las argumentaciones escritas por los investigadores no tienen una base sólida para que se mantengan en pie. Esta irregularidad nos ha impedido alcanzar este Objetivo Específico, calculando el *Índice de Obsolescencia*, llamado también *Índice de Price*.

Creemos que no aparecieron las fuentes documentales, por diversas circunstancias: a) tendencia generalizada de los autores de esa época a no incluirlas; b) las comisiones científicas de las revistas no mostraron interés por este aspecto; c) falta de preparación científica de los miembros de las comisiones de las revistas; d) ignorancia de los autores a la hora de citar adecuadamente; e) retraso científico español a la hora de presentar un informe.

Solo cabría una excusa: que los artículos desarrollaran exclusivamente reflexiones personales de los temas escritos o que analizaran o denunciaran el estado general de la música en España, tal como hizo, por ejemplo, F. Sopeña; y si son argumentaciones propias no necesitarían apoyo bibliográfico. Pero aun así nosotros sostenemos que siempre hay que buscar la ocasión propicia para incorporar referencias bibliográficas que avalen lo escrito y fortalezcan científicamente las argumentaciones.

2. CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos podido comprobar que la música, durante la época franquista, fue considerada un medio e instrumento para mantener y perpetuar el Movimiento. Hay que reconocer que la música, aunque estuvo politizada, ocupó un lugar prioritario durante esta época y con ella se desarrolló la juventud española.

Observamos que nuestro estudio ha sido original e inédito a nivel nacional y que ha analizado un terreno árido y difícil, hasta ahora inexplorado: después de hacer búsquedas bibliográficas, no hemos encontrado ninguna investigación que haya analizado artículos musicales, en revistas pedagógicas, con la intención de estudiar el estado musical de una época determinada. Esto ha originado la circunstancia de no poder comparar ni interaccionar en la discusión nuestros resultados con otros ya publicados, que analizaran cualitativamente nuestras categorías y subcategorías, u otras semejantes o divergentes. Esta comparación hubiera sido muy fructífera para validar nuestros datos. El objetivo general de este trabajo de investigación consistió en analizar el estado de la educación musical española durante la época franquista a través de artículos musicales publicados en las tres revistas de mayor peso científico. Después de la utilización de la metodología cualitativa podemos asegurar que hemos alcanzado plenamente el *Objetivo General* y los *Objetivos Específicos*, a excepción del referente al análisis del envejecimiento bibliográfico que no se pudo lograr porque los autores no incluyeron en sus artículos las referencias bibliográficas o las incluyeron incompletas.

En este trabajo se han detectado 33 artículos musicales publicados en la época: trece en *Bordón*, dieciocho en la *Revista de Educación* y dos en *Revista Española de Pedagogía*. Ninguna de las tres revistas están especializadas en Música; son, más bien, revistas pedagógicas encaminadas a mostrar el ambiente didáctico en las escuelas, en bachillerato, en las Escuelas de Magisterio y, en menor medida, en los Conservatorios. Los artículos fueron redactados por diecisiete autores: quince hombres y dos mujeres (Emilia Puig y Montserrat

Albet). Federico Sopeña fue el que escribió más artículos: trece publicaciones; de ellas, una en *Bordón* y doce, en la *Revista de Educación*. César Aymat rubricó tres artículos en la *Revista de Educación*. Arcadio de Larrea y Bonifacio Gil escribieron, cada uno, dos artículos en *Bordón*. Los articulistas que intervinieron con una sola publicación fueron: Emilia Puig (*Bordón*), Manuel Borguñó (*Bordón*), Antonio Gil (*Bordón*), Antonio Gessa (*Bordón*), Juan Molinari (*Bordón*), Jerónimo de Moragas (*Bordón*), José Plata (*Bordón*), José Apolo (*Bordón*), Montserrat Albet (*Revista de Educación*), Ernesto Epstein (*Revista de Educación*), Andrés Pardo (*Revista de Educación*), Gustavo Bueno (*Revista Española de Pedagogía*) y Dionisio del Río (*Revista Española de Pedagogía*). La revista que acoge mayor número de articulistas diferentes fue *Bordón*, con once (A. de Larrea, E. Puig, F. Sopeña, A. Gil, M. Borguñó, A. Gessa, B. Gil, J. Molinari, J. de Moragas, J. Plata y J. Apolo), le sigue la *Revista de Educación*, con cinco articulistas (F. Sopeña, M. Albet, E. Epstein, A. Pardo, C. Aymat) y la *Revista Española de Pedagogía*, con dos (G. Bueno y D. del Río). De todos ellos, quince fueron españoles y dos extranjeros: el colombiano Andrés Pardo y el argentino Ernesto Epstein.

Hay que puntualizar que de las tres revistas analizadas, la única que ha dedicado a la música un número monográfico ha sido *Bordón*. Este monográfico, consta de nueve artículos, que fueron firmados por Federico Sopeña, Arcadio de Larrea, Antonio Gil Alberdi, Manuel Borguñó, Antonio Gessa, Bonifacio Gil (con dos aportaciones), Juan Molinari y Emilia Puig Álvarez. Debemos aclarar de nuevo que el artículo de esta última investigadora fue ya publicado íntegramente en el número 21 del mes de mayo de 1951; por este motivo, solo hemos contabilizado una sola vez el artículo de Puig, el que publicó por primera vez en 1951.

Al no estar ninguna de las tres revistas especializadas en música, los firmantes desempeñaron las siguientes profesiones:

a) *Músicos profesionales*: A. de Larrea (etnomúsico especializado en flamenco, músicas hispanoárabe e hispanojudía), A. Gessa (músico y musicógrafo), B. Gil (compositor y folklorista), M. Montserrat (musicóloga y pianista) y A. Pardo (sociólogo, musicólogo y folklorista colombiano).

b) *Músicos profesionales con estudios pedagógicos*: F. Sopena (musicólogo, docente, crítico, religioso), M. Borguño (director de coro, pedagogo, compositor y pianista), J. Molinari (pianista y pedagogo), E. Epstein (pianista, educador musical y escritor).

c) *Maestros, psicólogos o pedagogos*: J. de Moragas (psicólogo infantil), J. Plata (maestro nacional, pedagogo, psicólogo y catedrático de Escuelas de Magisterio de Matemáticas), J. Apolo (pedagogo), D. del Río (maestro de Enseñanza Primaria y pedagogo).

d) *Especialista en Filosofía*: G. Bueno (catedrático de Filosofía en la Universidad de Oviedo).

Tenemos que señalar que al no haber encontrado información biográfica de E. Puig, A. Gil y César Aymat nos imposibilita incluirlos en la relación anterior. No obstante, suponemos que A. Gil, al desempeñar el rol de Inspector Central de Enseñanzas Primarias, estudió al menos la carrera de Pedagogía, mientras que C. Aymat, al ser Asesor Musical de la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, realizó estudios superiores relacionados con la música.

Este trabajo de investigación se ha desarrollado utilizando la metodología cualitativa. Para ello hemos cumplido todas y cada una de las condiciones generales para llevarla a cabo: rigurosidad, autoconciencia, reflexión continua, *feedback*, emergencia, recursividad, *parsimonia* y *serendipity*. Por otro lado, en cada uno de los artículos íbamos detectando los

elementos o unidades, que se transformaban en códigos a medida que iban incorporándose a las categorías y subcategorías.

Entre las tres revistas analizadas, hemos detectado 2.603 códigos que han sido ubicados en los distintos ejes, categorías y subcategorías. La revista que ha logrado el mayor número de códigos ha sido la *Revista de Educación*, con un total de 1268; le sigue *Bordón*, con 1122 códigos y la *Revista Española de Pedagogía*, con 213 códigos. La *Revista de Educación* ha obtenido el mayor número de códigos por ser la revista con mayor número de artículos musicales.

El primer eje (Ámbitos de la Formación Musical), con un total de 767 códigos, es el que más ha destacado, frente al Segundo (Instrumentos Musicales) y Tercero (Agentes Educativos). Los articulistas dieron mucha importancia a la *Formación Vocal*, a la *Formación Instrumental*, al *Lenguaje Musical*, a la *Formación Auditiva* y a la *Formación Rítmica y Danza* porque son aspectos que se llevaban a cabo en la mayoría de los centros escolares de Primaria. La revista que destaca en este primer eje es *Bordón*, debido a que los articulistas fueron más pedagogos que músicos profesionales. Le sigue la *Revista de Educación* con escritores que desempeñaron profesionalmente la música y en último lugar aparece la *Revista Española de Pedagogía* debido a que solo hemos localizado dos artículos musicales escritos por un filósofo (G. Bueno) y por un maestro-pedagogo (D. del Río). De todas las categorías analizadas en este eje (*Formación Vocal*, *Formación Auditiva*, *Formación Rítmica y Danza*, *Formación Instrumental* y *Lenguaje Musical*), la que ha obtenido el mayor número de códigos, en *Bordón*, ha sido *Lenguaje Musical*, pues ha sido considerada por la mayoría de los autores como la base y el fundamento para el aprendizaje musical. La subcategoría que más ha destacado en esta categoría ha sido *Solfeo*, nuevamente en *Bordón*, porque es un aspecto musical fundamental para entender las grafías y signos musicales.

En segundo lugar, nos encontramos con el tercer eje (Agentes Educativos) y será la *Revista de Educación* la que obtenga el mayor número de códigos por ser la publicación que tiene mayor número de artículos y porque los articulistas han hecho referencia a las instituciones profesionales y no profesionales, al profesorado y a los alumnos. De las tres categorías (*Centros de Enseñanza, Profesorado y Estudiantes*) ha destacado *Centros de Enseñanza* en la *Revista de Educación*, seguida de *Bordón* y *Revista Española de Pedagogía*. Dentro de esta categoría, la subcategoría que ha emergido con más códigos ha sido *Centros de Enseñanza no Profesional* en la *Revista de Educación*. Los centros educativos durante la etapa franquista, tuvieron gran importancia, ya que desde esos centros se formaban a los niños tanto a nivel cultural, política y religiosamente. La escuela primaria era la cantera del Estado; por este motivo, las enseñanzas tenían un fuerte contenido político-patriótico.

En tercer y último lugar se sitúa el segundo eje (Instrumentos Musicales) debido a que al no ser estas revistas profesionales de música, los instrumentos fueron citados escasamente, aunque la mayoría de las veces lo hicieron a nivel profesional. La revista que destaca en este eje es *Revista de Educación*. La categoría que sobresale de todas las demás fue *Instrumentos de Teclado* y fue la *Revista de Educación* la que obtuvo mayor número de códigos.

Si nos referimos ahora a los autores la información más relevante es la siguiente: En *Bordón*, el autor más destacable en el primer eje ha sido M. Borguño; este investigador fue el creador de un método musical, el *Método eurítmico-vocal y tonal*, por esta circunstancia no es extraño que nos escribiera continuamente aspectos de este eje. Participa en todas las categorías del primer eje y obtiene el mayor número de códigos en las categorías *Formación Auditiva* y *Lenguaje Musical*. El autor B. Gil se pronuncia también en todas las categorías de este primer eje con sus dos publicaciones en las que analiza la música en la Sección Femenina y en el Frente de Juventudes; este autor es el único que nos explica con profundidad todas las actividades musicales del Movimiento, pero las categorías en las que más destaca son

Formación Vocal y Formación Instrumental. En cambio, en la categoría *Formación Rítmica y Danza* será el articulista J. Plata el que logre mayor número de códigos, ya que escribe un artículo en el que explica la rítmica en la escuela.

Si seguimos con *Bordón*, en el segundo eje, la articulista que destaca en la categoría *Instrumentos de Percusión* es E. Puig porque se especializó, en Perugia (Italia), en la metodología de María Montessori, que potenciaba la utilización de los instrumentos de percusión (campanitas) para fomentar el desarrollo auditivo de los niños en edades preescolares. El autor A. de Larrea es el que sobresale en la categoría *Instrumentos de Viento*, a nivel escolar; este autor recomienda a los maestros que los niños con muy pocas cualidades para el canto, la utilización de los instrumentos melódicos (la flauta, la armónica o la ocarina) mientras que el resto de sus compañeros entonaba la melodía. Por otro lado, J. Molinari obtiene la mayor codificación en *Instrumentos de Teclado* gracias a su escrito que desarrolla su propio método musical relacionado con las nuevas escalas musicales para el piano. Por último, debemos señalar que el único autor que interviene en la categoría *Instrumentos de Cuerda* es B. Gil; esto se debe a que estos instrumentos requieren de estudios profesionales en Conservatorios, Escuelas de Música, etc. Y al no ser *Bordón* una revista especializada en música apenas han emergido códigos en dichas categorías y subcategorías.

Por otro lado, en el tercer eje, vuelve a aparecer M. Borguñó como el articulista que obtiene el mayor número de códigos. Este autor destaca en las categorías *Profesorado y Estudiantes*. En cambio, A. de Larrea será el que obtenga el mayor número de códigos en la categoría *Centros de Enseñanza*.

En la *Revista de Educación*, el autor que destaca en el primer eje (Ámbitos de la Formación Musical) es Sopeña, por ser el autor que más artículos musicales ha publicado en esta revista, un total de 12; y sobresale en las categorías *Formación Vocal*, *Formación*

Auditiva, Formación Instrumental y Lenguaje Musical. En la categoría *Formación Rítmica y Danza*, el que obtiene el mayor número de códigos es C. Aymat.

F. Sopeña vuelve a ser el autor que adquiere mayor número de códigos en el segundo eje. Sopeña destaca en las categorías *Instrumentos de Viento, Instrumentos de Teclado e Instrumentos de Cuerda*; mientras que C. Aymat es el que destaca en la categoría *Instrumentos de Percusión*.

En el tercer eje, F. Sopeña será de nuevo el que destaque y lo hará en las tres categorías, es decir, en *Centros de Enseñanza*, en *Profesorado* y en *Estudiantes*.

En la *Revista Española de Pedagogía* hemos obtenido datos pocos relevantes, pues solo se han localizado dos artículos musicales. El autor que ha sobresalido en el primer eje ha sido D. del Río y ha destacado en las categorías *Formación Rítmica y Danza y Lenguaje Musical*. Por otro lado, G. Bueno ha sobresalido en las categorías *Formación Vocal, Formación Auditiva y Formación Instrumental*. En el segundo eje, ha sido G. Bueno el que ha logrado un mayor número de códigos y ha destacado en las tres categorías: *Instrumentos de Viento, Instrumentos de Teclado e Instrumentos de Cuerda*. En el tercer eje, nos volvemos a encontrar a D. del Río como el articulista que ha logrado el mayor número de códigos en las categorías *Profesorado y Estudiantes*; la categoría *Centros de Enseñanza* ha obtenido el mismo número de códigos en ambos articulistas (G. Bueno y D. del Río).

Tras la lectura de los artículos hemos comprobado que durante esta época hubo tres tipos de música: a) la música patriótica, b) la música popular y c) la música religiosa; todas ellas potenciadas por los mandatarios franquistas. A esta triple tipología musical hay que añadir la música ligera que a través de las ondas radiofónicas se filtraba en todos los hogares, y se desarrolló paralelamente a la música incentivada por los franquistas.

Al analizar los respectivos artículos de las tres revistas, hemos realizado un estudio de los métodos que han sido tratados o citados en dichos escritos. De los once métodos incluidos

en el trabajo, solo siete se han visto reflejados en los textos: Orff, Jaques-Dalcroze, Ward, Montessori, Martenot, Borguñó y Molinari. De todos ellos el más citado fue el Método Ward porque está relacionado fundamentalmente con la formación vocal de los niños y porque se dio a conocer en España a través del padre claretiano Tomás de Manzárraga. Le sigue el Método Borguñó, el Método Orff, el Método Jaques-Dalcroze, el Método Molinari, el Método Montessori y el Método Martenot. Los cuatro métodos que no han sido mencionados en ninguna de las publicaciones han sido el Método Kodály, el Método Willems, el Método Wuytack y el Método Suzuki, debido a que nacieron estos métodos en los últimos años de la etapa franquista o porque estaban dirigidos solo a los estudiantes del Conservatorio (Método Suzuki).

Esperamos que los resultados de este trabajo contribuyan a abrir nuevas líneas de investigación musical, que enriquezcan o refuten nuestros resultados. Nosotros proponemos a los futuros investigadores que analicen con profundidad el carácter musical publicado en estas tres revistas desde 1975 hasta la actualidad para comprobar si la visibilidad de nuestra disciplina ha mejorado. También insinuamos a los profesionales de la música que analicen la revista *Música*, revista de los Conservatorios españoles que fue fundada por Federico Sopena, o *Consigna*, revista de la Sección Femenina, que contiene una sección fija musical, que sirvió de referencia a las maestras nacionales. Además, sería interesante también comparar diversas revistas, que se desarrollaron durante los años de la República, con nuestros datos o con otras publicaciones periódicas más actualizada.

**PARTE IV: REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, M. Y. (2005). Un caso-estudio sobre las revistas educativas: La Revista Educación (género y producción de conocimiento). *Revista Complutense de Educación*, 2, Vol. 16, 387-414.
- Albet i Vila, M. (1961). La educación musical en la escuela primaria. *Revista de Educación*, 128, 52-54.
- Alcaraz de, J. (1940, 27 de enero). El arte musical en la nueva España. La Falange quiere que se cante bien. *Semanario Nacionalsindicalista*. Madrid.
- Alonso, C. E. (1985). *Perspectivas de la Educación General Básica comparada con el sistema educativo anterior*. Tesis doctoral. Tomos I y II. Universidad Complutense de Madrid: Departamento de Didáctica. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez, R. (1999). Borguñó Plá, Manuel. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música española e hispanoamericana*, Tomo 2 (pp. 635-636). Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. Cuantitativa. *Revista Investigación Educativa*, 6, 127-144.
- Apolo, J. (1957). Demostración de una nueva Pedagogía de la Música. *Bordón*, 66, 93-96.
- Arce, J. (2000). Larrea Palacín, Arcadio de. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música española e hispanoamericana* (pp. 765-766). Tomo 6. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Arriaca de, J. (1967). *Cancionero de juventudes*. Madrid: Doncel.
- Asociación Orff de París (1988). *La pedagogía musical de Orff: principios básicos*. Madrid: Música y Educación.

Associació Musical de Mestres Directores (2012, 11 de junio). Joan Molinari i Galcerán. 125 anys del seu naixement. *Programa de mano del Concierto*. Centre Sant Pere Apóstol. Escola de Músics Juan Pedro Carrero, Dilluns. Consultado el 12 de julio de 2012, en: http://www.google.es/#hl=es&sclient=psy-ab&q=joan+molinari+galcerán&oq=joan+molinari+galcerán&gs_l=hp.3...4130.6132.2.6618.9.9.0.0.1.537.3200.2-3j4j1j1.9.0...0.0...1c.xihQaOwXutg&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=7dfd18f347461057&biw=1076&bih=860

Aymat, C. (1962a). Problemas actuales de la educación musical. I. Importancia de la educación musical. *Revista de Educación*, 143, 105-109.

Aymat, C. (1962b). Problemas actuales de la educación musical. II. Metodología de la educación. *Revista de Educación*, 144, 12-16.

Aymat, C. (1962c). Problemas actuales de la educación musical. III. La educación musical en la RFA, EE. UU. y la URSS. *Revista de Educación*, 145, 61-66.

Aymat, C. (1962d). Bibliografía sobre educación musical. *Revista de Educación*, 146, 39-142.

Azkue de, R. M. (1923?). *Las mil y una canciones populares vascas* [música impresa]. Barcelona: Talleres de Grabado y Estampación de Música de A. Boileau y Bernasconi.

Benedito, R. (1924). *Canciones populares españolas* [música impresa]. Madrid: Antonio Matamala.

Benedito, R. (1925). La música en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 40, año IV, abril, 165-171.

Benedito, R. (1926). El ritmo en la educación. *Revista de Pedagogía*, 59, año V, noviembre, 502-507.

Benedito, R. (1927a). Cómo se enseña el canto y la música. *Revista de Pedagogía*, 63, año VI, marzo, 502-507.

- Benedito, R. (1927b). La enseñanza de la música en las Escuelas Normales. *Revista de Pedagogía*, 68, año VI, agosto, 365-369.
- Benedito, R. (1928?). *Pueblo: canciones populares* [música impresa]. Cuaderno segundo. Madrid: Unión Musical Española.
- Benedito, R. (1943). *Arte coral*. Madrid: Unión Musical Español.
- Benedito, R. (1945). *Cantoría: 25 coros, muy fáciles para tres voces iguales*. Madrid: Unión Musical Español.
- Benedito, R. (1948). *Villancicos rústicos españoles*. Madrid: Unión Musical Español.
- Benedito, R. (1950). *Raza*. Madrid: Unión Musical Español.
- Benedito, R. (1951). *Iniciación musical a la infancia*. Madrid: Tipografía Artística.
- Benedito, R. (1953). *Canciones populares españolas*. Unión Musical Español.
- Benedito, R. (1955a). *Historia de la Música*. 2ª edición. Madrid: Sección Femenina del FET y de las JONS.
- Benedito, R. (1955b). *Canciones populares*. Madrid: Publicaciones Españolas [Firma el libro con el seudónimo Ángel Niño].
- Benedito, R. (1956). *Masas corales*. Madrid: Publicaciones españolas [Firma el libro con el seudónimo Ángel Niño].
- Benedito, R. (1960?). *Canciones del folklore español: seis canciones*. Madrid: Gráficas Reunidas.
- Benedito, R. (1962). *La música a través de los tiempos*. Madrid: Falange Española y Tradicionalista de las JONS.
- Benedito, R. (1973). *Nacimiento: villancicos para Navidad*. Madrid: Música Moderna.
- Benedito, R. (sin fecha). *Nueve conferencias para los cursos de música* (folleto). Madrid: Editorial de la Sección Femenina del FET de las JONS.

- Bergadà M. (2000). Molinari Galcerán, Juan. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música española e hispanoamericana* (p. 650). Tomo 7. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blasco, I. (2004). «Sección Femenina» y «Acción Católica»: la movilización de las mujeres durante el franquismo. *Gerónimo de Uztariz*, 21, 55-66.
- Borguñó, M. (1946). *Educación musical escolar y popular*. Santa Cruz de Tenerife: La Tinerfeña.
- Borguñó, M. (1949). *La música, los músicos y la educación*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular.
- Borguñó, M. (1953). *La educación musical escolar*. *Bordón*, 37, 487-511.
- Borguñó, M. (1956). *Un vacío en la cultura musical*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular.
- Borguñó, M. (1959). *Cincuenta años de educación musical*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular.
- Borguñó, M. (1960). *El canto gregoriano en la escuela y al alcance de todos. Guía técnica: orientaciones generales sobre la educación musical*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía de Santa Cruz de Tenerife, D. L.
- Borguñó, M. (1969a). *Cómo salvar la educación musical*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular.
- Borguñó, M. (1969b). *¿Ha fracasado la educación musical?* Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular.
- Borguñó, M. (1973). *La educación musical masiva en la escuela*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information. Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bueno, G. (1957). Sobre el alcance educativo en la música popular. *Revista Española de Pedagogía*, 58, 77-88.
- Burges, R. G. (1982). *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Allen & Unwin.
- Burges, R. G. (1985). *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press.
- Calatayud, R. y Sala, E. (1992). 50 años de vida de la revista española de pedagogía: Una aproximación bibliométrica (1943-1990). *Revista Española de Pedagogía*, 192, 271-288.
- Calleja, R. (1901). *Cantos de montaña: colección de canciones populares de la provincia de Santander* [música impresa]. Madrid: Establecimiento Tipográfico del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús.
- Capitán, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Carrero, V. (2002). *Perspectivas constructoras de teorías en el análisis cualitativo de datos: aplicación del 'Grounded Theory' al estudio de acciones de innovación radical en las organizaciones*. ACEDE.
- Cartón, C. (1994). Introducción. En: C. Cartón y C. Gallardo (Coords.), *Educación Musical. Método Kodály* (pp. 13-16). Valladolid: Castilla Ediciones.
- Cartón, C. y Gallardo, C. (1994). *Educación musical. "Método Kodály"*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Cartwright, D. P. (1978). Análisis del material cualitativo. En L. Y. Festinger y D. Katz (Eds.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Casero, E. (2000). *La España que bailó con Franco*. Madrid: ENE, Editorial Nuevas Estructuras, S. L.

- Cassel, C. y Symon, G. (1994) (Eds.), *Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage.
- Castañón, M^a del R. (2009). El profesorado de educación musical durante el franquismo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFP)*, 12 (4), 97-107. [Consultado el 14 de julio de 2010, en: <http://www.aufop.com/>].
- Castro, A. (1967). Advertencia al lector. En J. de Arriaca, *Cancionero de juventudes* (pp. 5-6). Madrid: DONCEL.
- Checa, A. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Utrera, Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Cluet, A. M. (1931). *Canciones escolares*. Lérida.
- Colás, M. P. (1992). El análisis de los datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Colás, M. P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón*, 46 (4), 407-421.
- Colás, M. P. (1997). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: McGraw Hill.
- Contreras de Rodríguez, M. P. (1905). *Álbum musical de canciones escolares* [música impresa]. Madrid: Casa Dotésio.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coros y Danzas de la Sección Femenina (1968). *Antología de canciones y danzas de España*. [Grabación Sonora, dos discos de vinilo, Hispavox]. Madrid: Clave, DL.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cruellas, S. (1901). *El cancionero escolar: colección de canciones con música arregladas para una, dos y cuatro voces para el uso de las Escuelas Primarias* [música impresa]. Barcelona: Imprenta de Víctor Berdón y Feliú.
- Cruz, J. I. (2001). *El yunque azul. Frente de Juventudes y Sistema educativo. Razones de un fracaso*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Cumellas i Ribó, J. (sin fecha). *Cançons escolars* [música impresa]. Barcelona: Boileau.
- De la Ossa, M. A. (2011). *La música en la Guerra Civil española*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Río, D. (1966). Didáctica de la música. El Método Ward. *Revista Española de Pedagogía*, 94, pp. 149-162.
- Del Río, D. (1982). *Aptitudes musicales de la población escolar española*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Del Río, D. (2002). *Las aptitudes musicales y su diagnóstico: material específico*. Madrid: UNED.
- Delegación Nacional del Frente de Juventudes (1940). *Marchas y canciones*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes.
- Delegación Nacional del Frente de Juventudes (1944). *Canciones para la mochila*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994) (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 165-198). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Díaz de Quijano, J. (1911). *Tonadas montañosas: colección de cuentos inspirados en canciones populares de la montaña*. Barcelona: Imprenta 'Montserrat' de Bartra y Gost.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y currículum*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Domènech, E. y Corbella, J. (1997). Aportación a la Historia de la Psiquiatría infantil en España. En *Orígenes y fundamentos de la psiquiatría en España*, (pp. 145-178).
- Durkheim, É. (1938). *Éducation et sociologie*. Paris: Librairie Felix Alcan.
- Eisner, F. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eguilaz, M. J. (2009). La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *Lista Europea Electrónica de Música en la Educación (LEEME)*, 23, 1-17. Consultado el 23 de mayo de 2012, en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/eguilaz09.pdf>
- Elliot, J. (1986). *Evaluación curricular e investigación en la acción*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- El País* (2006, 16 enero). Rosa María Kucharski, pianista. Consultado el 18 de febrero de 2012 en: http://elpais.com/diario/2006/01/16/agenda/1137366008_850215.html
- Epstein, E. (1961). Educación musical y cultura general. *Revista de Educación*, 133, 25-28.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Escolano, A. (1992). Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964). *Revista Española de Pedagogía*, 192, 289-310.

- Escudero, M. P. (1996a). *Lenguaje musical y Didáctica de la Expresión Musical. I*. Madrid: Editorial San Pablo.
- Escudero, M. P. (1996b). *Lenguaje Musical y Didáctica de la Expresión Musical. II*. Madrid: Editorial San Pablo.
- España es mi canción II* (1985). Madrid: Distrito Chamartin-Vallehermoso OJE [*Cancionero de juventudes*. Edición electrónica. Consultado el 9 de enero de 2010, en <http://www.rumbos.net/cancionero/>]
- Esteban, L. y López, R. (1992). La prensa pedagógica en su devenir histórico (antecedentes de la Revista Española de Pedagogía). *Revista Española de Pedagogía*, 192, 217-256.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fernández, C. (1919). *Cancionero infantil: poemas varios*. Madrid: Sucesores de Hernando.
- Fernández, R. (1998). Homenaje a Shinichi Suzuki “Cualquier niño puede desarrollar talento”. *Revista de Música y Educación*, 33, 174-176.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freixas, N. (1916). *Canciones infantiles* [música impresa]. Barcelona: Gustavo Gili.
- Freud, S. (1936). *Introduction a la psychanalyse*. Paris: Payot.
- Fusi, J. P. (1995). *Franco. Autoritarismo y poder personal*. Madrid: Taurus.
- Gallardo, E. y Gallardo, J. A. (2009). Artículos musicales publicados en la Revista de Pedagogía (1922-1936). *Música y Educación*, 79, Año XXII.
- Gallardo, E. y Gallardo, J. A. (2010). Aportaciones musicales de Rafael Benedito en la Revista de Pedagogía (1922-1936). En *VII Congreso de la Sociedad Española de Musicología* (Cáceres, 12 al 15 de noviembre de 2008). Poster en CD (IV. Didáctica y Pedagogía Musical). Madrid: Sociedad Española de Musicología.

- García, J. L. (1994). La educación durante el franquismo. 1 Política educativa. En B. Delgado (Coord.), *Historia de la educación en España y América. Volumen 3. La educación en la España contemporánea* (pp. 849-859; 1789-1975). Madrid: Editorial Morata.
- García, J. L. (2002). Sopena Ibáñez, Federico. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música española e hispanoamericana* (p.1168). Tomo 9. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- García, V. (1982). *La Educación en la España del siglo XX*. Madrid: Ediciones Rialp, SA.
- Gessa, A. (1947). La música en la escuela. *Revista de Pedagogía Española*, Abril. Madrid.
- Gessa, A. (1953). El repertorio músico escolar y su bibliografía. *Bordón*, 37, 513-516.
- Gil, A. (1953). La música en el ámbito escolar. *Bordón*, 37, 467-474.
- Gil, B. (1953a). Actividades musicales de la Sección Femenina. *Bordón*, 37, 517-523.
- Gil, B. (1953b). Actividades musicales del Frente de Juventudes. *Bordón*, 37, 525-528.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, SA.
- Glaser, B. (2001). *The Grounded Theory Perspective I: Conceptualization contrasted with Description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (2002). *The Grounded Theory Perspective II: Description's remodelling of Grounded Theory Methodology*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. (1994). Introducción crítica. En María Montessori. *Ideas generales sobre el método* (pp. 13-34). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Gómez, C. (2009). Entre la flecha y el altar: el adoctrinamiento femenino del franquismo. Valladolid como modelo, 1939-1959. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 31, 297-317.

- González, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología: Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- González, L. (1907?). *Cancionero de la infancia. Lecturas poéticas escritas expresamente para niños y niñas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- González, L. (1972a). *Cuadernos de música: Puntos y líneas*. Madrid: Alpuerto.
- González, L. (1972b). *Cuadernos de música: Rayas, sonidos y silencios*. Madrid: Alpuerto.
- González, L. (1973). *Flauta*. Madrid: Alpuerto.
- González, R. (1986). *La iniciación del maestro novel en la escuela*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Guerrero, R. (1910?). *Canciones populares españolas: colección completa de cantares*. Barcelona: Maucci.
- Gutiérrez-Rivas, C. (2010). Estudio exploratorio sobre la construcción de la violencia de género en las letras de Reggaetón interpretado por mujeres. *Núcleo*, 27, 49-70.
- Herrera, E. (1941). *Historia de la Educación Española*. Madrid: Editorial Véritas, S. A. [Publicado también en A. Mayordomo (Ed.) (1990), *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra*, Tomo II (pp. 556- 567). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia].
- Herrero, H. (2007). *Un yugo para los flechas. Educación no formal y adoctrinamiento infantil en Flechas y Pelayos*. Lleida: Editorial Milenio.
- Honegger, M. (1987). *Diccionario de la Música. Los hombres y sus obras*. Tomos I y II. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- Ibáñez, J. (1945). Discurso en torno a la nueva ley de enseñanza primaria. *Revista Nacional de Educación*, 55, 11-34 [Publicado también en A. Mayordomo (Ed.) (1990), *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en*

- la España de la posguerra*, Tomo I (pp. 258-284). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia].
- Itard, J. (1990). *Jean Itard: memoria e informe sobre Víctor de L'Aveyron*. Madrid: Editorial Alianza.
- Izquierdo, J. J. (1995). Últimas tendencias en investigación cualitativa. *Investigación y Márketing*, 47, 71-73.
- Jaques-Dalcroze, E. (1908). *Cançons am gestos i rondes infantils, que's cantarán per primera vegada en les audicions que tindrán en les audicions lloc els diez 8 i 15 de noviembre de 1908*. Terrassa: Schola Choral.
- Jaques-Dalcroze, E. (1925). *Ginnastica rítmica estética e musicale*. Milano: Ulrico Hoepli, Editore.
- Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères.
- Jerez, M. (1978). La Revista Nacional de Educación (1941-1945). En M. Ramírez, José A. Portero, M. Contreras, José R. Montero, Á.Tello, R. Chueca y M. Jerez (Eds.), *Las fuentes ideológicas de un régimen (España 1939-1945)* (pp. 179-210). Zaragoza: Libros Pórtico.
- Jiménez, J. (1980). Integración simbólica en el primer franquismo entre 1939 y 1945. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 14, marzo-abril, 125-143.
- Kerlinger, F. N: (1975). *Investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kirk, J. L. y Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kodaly, Z. (1966). *Pentatonic music: 100 hugarian folk songs*. London: Boosey & Hawkes.
- Kodaly, Z. (1974). *15 cantos a dos voces*. Budapest: Editio Musica.
- Kodaly, Z. (1975a). *66 cantos a dos voces*. Budapest: Editio Musica.

- Kodaly, Z. (1975b). *Pentafonía*. 3 volúmenes. Budapest: Editio Musica.
- Kucharki, R. (1974). *Música para las aulas*. Madrid: RELIEVES ARSANGO.
- Kucharski, R. M. (1975). *Música para las aulas*. Madrid: Imprenta Relieves Arsango.
- Kucharski, R. M. (1980). *La música, vehículo de expresión cultural*. Madrid: Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica.
- Kucharski, R. M. (1983). *Método de piano* (tres tomos). Madrid: Artegraf.
- Lago, P., Piñero, C. y Pliego, V. (2007). *Entrevista con Montse Sanuy*. En: *Revista de Música y Educación*, 70, 7-13.
- Laporta, F. J., Ruiz, A., Zapatero, V. y Solana, J. (1987). *Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC.
- Larrea de, A. (1950). El folklore en la escuela. *Bordón*, 15, 29-34.
- Larrea de, A. (1953). El problema de la educación musical en la escuela. *Bordón*, 37, 457-466.
- Le Gualledoc, M. (1997). Bases del método Martenot. *Revista Música y Educación*, 29, 15-24.
- Leganés, E. N. y Pérez, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto del inglés en Primaria. *Tejuelo*, 13, 102-122.
- Lévy-Bruhl, H. (1964). *La preuve judiciaire: étude de sociologie juridique*. Paris: M. Rivière.
- Llongueras, J. (1934?). *Cançó de l'agua* [música impresa]. Barcelona: Unión Musical Española de Barcelona.
- Llongueras, J. (1942). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- López, I. (1998). *Metodología de investigación-acción. Trayectoria histórica y encuadres epistemológicos y metodológicos de la investigación-acción*. Sevilla, Universidad de Sevilla: Grupo de investigación MIDO.
- Manzarraga de, T. (1955). *Modalidad gregoriana*. Madrid: Coculsa.
- Manzarraga de, T. (1957). *Ritmo gregoriano: curso medio*. Madrid: Coculsa.

- Manzarraga de, T. (1965). *El órgano tradicional litúrgico*. Madrid: Coculsa.
- Manzarraga de, T. (1968). *La música sagrada a la luz de los documentos pontificios*. Madrid: Coculsa.
- Marcelo, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En C. Marcelo (Ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 13-48). Irala, Argentina: Cincel.
- Marín, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid. CSIC.
- Marín, T. (1991). *Innovadores de la Educación en España*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Martenot, M. (1970). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application: méthode Martenot: libre du maître*. 6e édit. Paris: Magnard.
- Martenot, M. (1957). *Método Martenot: solfeo, formación y desarrollo musical*. [Música impresa]. Buenos Aires: Ricordi Americana SAEC.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación: método Martenot. Libro para el profesor*. Madrid: Editorial Rialp.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Massot, J. (2002). Segarra i Malla, Ireneu. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (pp. 896-898). Tomo 9. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Desing*. Thousand Oaks: Sabe.
- Mead, M. (1973). *Material culture and Art in the Star Harbour Region, Eastern Solomon Island*. Ontario: Royal Ontario Museum.

- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Método Suzuki* (2011). Reproducido en http://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Suzuki, consultado el 6 de febrero de 2012.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Molinari, J. (1953). La ejecución musical, base de la educación musical. *Bordón*, 37, 529-537.
- Molinari, J. (1957). *Nuevos sistemas de sonidos en 2.187 escalas*. Barcelona: Casa Editorial de Música Boileau.
- Monjeau, F. (1997). Murió el maestro Ernesto Epstein. *Clarín X digital*. Consultado el 12 de noviembre de 2010, en: <http://edant.clarin.com/diario/1997/02/01/c-00301d.htm>
- Montessori, M. (1920?). *La auto-educación en la escuela elemental*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moragas de, J. (1954). Algunos aspectos pedagógicos de la música. *Bordón*, 44, 293-296.
- Morales, G. y Togores, I. (2008). *La División Azul*. Madrid: Editorial Rizzoli.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESP-EntrepriseModèrne d'Édition.
- Müller, A. (1999). Jos Wuytack. Entrevista sobre educación musical. *Revista de Música del Conservatorio Superior de Sevilla*, 9, 28-31.

- Muñoz , A. (1999). Gessa Loayasa, Antonio. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música española e hispanoamericana* (p. 585). Tomo 5. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Muñoz, J. (2001). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas'ti*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Navarro, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.
- Negrín, O. (2006). El Nacional-Catolicismo franquista: de la involución escolar al desarrollo tecnocrático. En O. Negrín (Coord.), *Historia de la Educación Española* (pp. 411-448). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Nin, J. (1927). *Canciones populares españolas para cuatro voces femeninas y piano* [música impresa]. París: Eschig.
- Nogales, F. (2007). *Monografía de Zoltan Kodaly*. [CD]. Almería: Háblame
- Olmeda, F. (1903). *Cancionero popular de Burgos* [música impresa]. Sevilla: Librería Editorial de María Auxiliadora.
- Onieva, A. J. (1939a). *La nueva escuela española. Realización práctica*. Valladolid: Santarén [Publicado también en A. Mayordomo (Ed.) (1990), *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra (II)*, Tomo V, (pp. 425-484). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia].
- Onieva, A. J. (1939b). *La nueva escuela española*. Valladolid: Santarén [Publicado también en A. Mayordomo (Ed.) (1990), *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra (II)*, Tomo V (pp. 529-551). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia].
- Ördög, L. (1994). Prólogo. En C. Cartón y C. Gallardo (Coords.), *Educación Musical. Método Kodály* (pp. 9-12). Valladolid: Castilla Ediciones.

- Orff, C. (1960). *Schulwerk* (5 volúmenes). Mainz: Schott's Söhne.
- Orff, C. (1969). *Musique pour enfants*. Bruxelles/ Paris : Schott Freres [version et adaptation françaises par Jos Wuytack, Aline Pendleton-Pelliot].
- Oriol, N. (1966). *Música elemental para niños, según el método Orff Schulwerk*. Texto mecanografiado por el autor.
- Oriol, N. (1999). Gil García, Bonifacio. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música española e hispanoamericana* (p.608). Tomo 5. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Oriol, N. (2002). Sanuy Simón, Montserrat. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (p. 808). Tomo 9. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas del régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 16. Consultado el 20 de noviembre de 2011, en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf>
- Oriol, N. (2012). Temática de tesis doctorales de Música en España (1978-2011). *Música y Educación, Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 92, 58-94.
- Oriol, N. y Parra, J. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Editorial Alpuerto, S. A.
- Otaño, J. M. N. (1918). *Canciones montañesas: melodías populares recogidas y comentadas en forma de lied* [música impresa]. Valencia: Manuel Villar.
- Otero, L. (1999). *La Sección Femenina*. Madrid: Editorial EDAF, SA.
- Otero, L. (2000). *Flechas y Pelayos*. Madrid: Editorial EDAF, SA.
- Palau, M. (1925). *Elementos folk-lóricos de la música valenciana: estudio sobre las canciones y danzas populares de la región valenciana*. Valencia: Tipografía Moderna.

- Parra, M. (1989). *Pedagogía de la canción*. Tesis no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pardo, A. (1961). La música como factor de cohesión social. *Revista de Educación*, 133, 28-30.
- Pascual, P. (2007). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid: PEARSON PRENTICE HALL, S. A.
- Pedrell, F. (1914). *Cancionero musical español: el canto de la vida doméstica* [música impresa]. Madrid: Imprenta J. Fernández Arias.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. (volumen I y II). Madrid: La Muralla.
- Pérez, J. (sin fecha). *Una mujer de leyenda: Leocricia Pestana Fierro*. Consultado el 12 noviembre de 2010, en: <http://www.cronistasoficialesdecanarias.es/cronicas/santacruzpalma.pdf>
- Pérez, M. (1985). *Diccionario de la Música y los Músicos*. Tomos I y II. Madrid: Ediciones Istmo.
- Pérez, M. (2000). Kucharski, Rosa María. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Tomo 6 (pp. 673-674). Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Piston, W. (1978). *Orquestación*. Madrid: REAL MUSICAL.
- Plata, J. (1955). La “Rítmica” en la Escuela Primaria (algo de Historia). *Bordón*, 52, 215-219.
- Price, D. J. de S. (1965). Networks of scientific papers. *Science*, 149, 510-515.
- Price, D. J. de J. (1970). Citation measures of hard science, soft science, technology, and nonscience. En C. E. Nelson y D. K. Pollock (Eds.), *Communication among scientists and engineers* (pp. 3-22). Lexington, MA: Heath.

Publication Manual of the American Psychological Association (2010). 6th ed. Washington, DC: American Psychological Association.

Puig, E. (1951). La música y el canto en la edad preescolar. *Bordón*, 21, 271-283.

Radcliffe-Brown, A. R. (1953). *Systèmes familiaux et matrimoniaux en Afrique*. Paris: PUF.

Ramírez, E. (1921). *Cuadros murcianos sobre cantos populares para coro de niños y piano* [música impresa]. Madrid: Antonio Matamala.

Revista Española de Pedagogía (1984). *Datos biográficos de Dionisio del Río Sadornil*. Año XLII, 166, octubre-diciembre, p. 483.

Río del, D. (1966). Didáctica de la música. El método Ward. *Revista Española de Pedagogía*, 94, 149-162.

Rivas, J. H. (2000a). *Audiciones musicales clásicas* [CD]. Tres CDs. Vigo: Laboratorio de Música Electroacústica del Instituto Orff de Vigo.

Rivas, J. H. (2000b). *Homenaje a Jos Wuytack* [CD]. Vigo: MusiActiva.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.

Rodríguez, M. (2002). Entrevista con Luciano González Sarmiento. *Revista de Música y Educación*, 52, 7-13.

Rossmann, G. B. y Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. London: Sage.

Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Sadie, S. y Latham, A. (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

Sala, E. (1983). *Estudio bibliométrico de los contenidos pedagógicos a través de dos Revistas: Revista Española de Pedagogía y Bordón*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

- Sánchez, J. J. (1985). Técnicas de Análisis de los Textos mediante Codificación Manual. *Revista Internacional de Sociología*, 43, 1, 89-118.
- Sanchidrián, C. (1995). Del nacional-catolicismo al modelo tecnocrático de educación (1937-1972). En M. Vico (Coord.), *Educación y Cultura en la Málaga contemporánea* (169-178). Málaga: Editorial Algazara/Universidad de Málaga.
- Sanchidrián, C. (2003). Introducción. En María Montessori. *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. (pp. 9-84). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sanjosé, V. (1997). *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Valencia: PILES, Editorial de Música, S.A.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sanuy, M. (1982). *Música, maestro: bases para una educación musical 2-7 años*. Barcelona: Cíncel.
- Sanuy, M. (1994). *Aula sonora (Hacia una educación musical en primaria)*. Madrid: Morata.
- Sanuy, M. y González, L. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Madrid: UNIÓN MUSICAL ESPAÑOLA.
- Sanuy, M. y Sanuy, C. (1971). *Allegro. Música y movimiento. Expresión Dinámica. Guía 5 EGB*. Zaragoza: Editorial Edelvives, Zaragoza.
- Sarabia, B. y Zarco, J. (1997). *Metodología cualitativa en España*. Cuadernos metodológicos 22. Madrid: Centro de Investigaciones Metodológicas (CIM).

Sección Femenina de FET y de las JONS (1941). *Agenda para las cuatro estaciones: nieve, flor, espiga y racimo. España. Año 1941*. Madrid: Editorial Regiduría Central de Prensa y Propaganda de Madrid.

Sección Femenina del Frente de Juventudes de FET y JONS (1943). *Cancionero*. Madrid: Departamento de Publicaciones de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes

Sección Femenina de FET y de las JONS (1944). *Cancionero de la II Concentración Nacional de la Falange Femenina*. Madrid: Sección Femenina de FET y de las JONS.

Sección Femenina de FET y de las JONS (1965a). *Canciones populares para escolares adaptadas al Cuestionario de Música para Enseñanza Primaria*. Sexta edición. Madrid: Sección Femenina de FET y de las JONS.

Sección Femenina de FET y de las JONS (1965b). *Canciones y danzas de España*. Madrid: Vicente Rubio.

Sección Femenina de FET y de las JONS (1966). *Mil canciones españolas*. Madrid: Editorial Almena.

Serrano de Haro, A. (1944). *Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado*. Madrid: Editorial Escuela Española [Publicado también en A. Mayordomo (Ed.) (1990), *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra*, Tomo II (pp. 510-520). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.

Silverman, D. (1997). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.

Sin autor (1978). *Mil canciones españolas*. Madrid: Editorial Almena.

Solana, E. (sin fecha). *Canciones escolares* [música impresa]. Madrid: Magisterio.

- Soler, M. y Arnaudas, M. (1940). *Tratado de música para las Escuelas de Magisterio*.
Volumen I: Primer Curso. Volumen II: Segundo Curso. Barcelona: Bolileau & Bernasconi.
- Sopeña, F. (1943). *Joaquín Turina*. Madrid: Editora Nacional.
- Sopeña, F. (1946). *Joaquín Rodrigo*. Madrid: EPESA.
- Sopeña, F. (1952). El problema de la reforma de las enseñanzas de música. *Revista de Educación, 1*, 9-11.
- Sopeña, F. (1953). Escuela y Música. *Bordón, 37*, 453-455.
- Sopeña, F. (1954). *Vida y obra de Franz Liszt*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Sopeña, F. (1955). *Mensajes de espiritualidad II. Preuniversitarios*. Madrid: Editorial Cid.
- Sopeña, F. (1956a?). *Mozart*. Madrid.
- Sopeña, F. (1956b). *Strawinsky: vida, obra y estilo*. Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Sopeña, F. (1957). *La confesión*. Madrid: Editorial Rialp.
- Sopeña, F. (1958). La música mecánica (pedagogía del disco). *Revista de Educación, 85*, 33-35.
- Sopeña, F. (1960). *Introducción a Mahler*. Madrid: Rialp.
- Sopeña, F. (1963a, 14 de abril). Conciertos sacros en Cuenca: estreno de Cristóbal Halffter. *Diario ABC*, p. 125.
- Sopeña, F. (1963b). *El "Requiem" en la música romántica*. Madrid: Rialp.
- Sopeña, F. (1964a). Las dos enseñanzas de la música. I. La música en la enseñanza. *Revista de Educación, 159*, 1-5.
- Sopeña, F. (1964b). Las dos enseñanzas de la música. II. La enseñanza profesional. *Revista de Educación, 160*, 45-49.
- Sopeña, F. (1964c). Reforma de la enseñanza del Canto. *Revista de Educación, 167*, 101-104.

- Sopeña, F. (1965). La enseñanza de la dirección de orquesta. *Revista de Educación*, 174, 5-8.
- Sopeña, F. (1966). La enseñanza instrumental en los Conservatorios. *Revista de Educación*, 178, 53-55.
- Sopeña, F. (1967a). La enseñanza de la música religiosa. I. Problemas generales. *Revista de Educación*, 190, 49-50.
- Sopeña, F. (1967b). La enseñanza de la música religiosa. II. Perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 191, 107-108.
- Sopeña, F. (1967c). La enseñanza de la música religiosa. III y IV. Los problemas litúrgicos y Aplicaciones a la enseñanza. *Revista de Educación*, 192, 12-15.
- Sopeña, F. (1967d). *Historia del Conservatorio de Madrid*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes.
- Sopeña, F. (1968a). La enseñanza no profesional de la música. I. Antecedentes reales. *Revista de Educación*, 197, 151-152.
- Sopeña, F. (1968b). La enseñanza no profesional de la música. II. Bases para una organización. *Revista de Educación*, 198, 12-14.
- Sopeña, F. (1973). *El "Lied" romántico*. Madrid: Moneda y Crédito.
- Sopeña, F. (1988). *Vida y obra de Manuel de Falla*. Madrid: Turner.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stenhouse, L. (1967). *Culture and education*. London: Nelson.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: University Press.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1997). *Grounded Theory in Practique*. London: Sage Publications.
- Suárez, J. L. (1996). *Enciclopedia de la Nueva Educación*. Tomo I. Madrid: Apis.
- Suzuki, S. (1970-2000). *Suzuki violin School: piano accompaniments*. 6 vols. Miami: Summy-Birchard.

- Suzuki, S. (1975-1999). *Suzuki violin School: violin part*. 10 vols., más 8 CD. Miami: Summy-Birchard.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Miami: Warner Bros.
- Suzuki, S. (1996). *Crescere con la musica*. Milano: Arisch.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano R. M^a. (2006). *Teoría fundamentada 'Grounded Theory'. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vanderspar, E. (1990). *Manual Jaques-Dalcroze. Principios y recomendaciones para la enseñanza de la Rítmica*. Barcelona: Ediciones Pilar Llongueres.
- Ward, J. (1937). *Musica per le scuole elementari: libro di primo anno ad uso degli insegnanti*. Roma: Desclée.
- Ward, J. (1939). *Musique pour les classe élémentaires: livre de seconde année a l'usage des professeurs*. Bélgica: Desclée.
- Wikipedia (2010). *Montserrat Albet i Vila*. Consultado el 27 de enero de 2010, en: http://es.wikipedia.org/wiki/Montserrat_Albet
- Wikipedia (2011). *Andrés Pardo Tovar*. Consultado el 6 de septiembre de 2011, en: http://es.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9s_Pardo_Tovar

- Wikipedia (2012a). *Rafael Benedito Vives*. Consultado el 16 de julio de 2012, en:
http://es.wikipedia.org/wiki/Rafael_Benedito_Vives
- Wikipedia (2012b). *Gustavo Bueno*. Consultado el 24 de agosto de 2012, en:
http://es.wikipedia.org/wiki/Gustavo_Bueno
- Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Willems, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Willems, E. (1964). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA.
- Willems, E. (1966a). *Educación musical I: Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Willems, E. (1966b). *Educación musical II: Canciones de 2 a 5 notas para ser cantadas y tocadas luego*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wuytack, J. (1982). *Musicalia. Orff-Instrumentarium (I)*. Brugge: Ed. De Grave.
- Wuytack, J. (1984). *Musicalia. Orff-Instrumentarium (II)*. Brugge: Ed. De Grave.
- Wuytack, J. y Boal, G. (1996a). *Audición Musical Activa. Libro del profesor*. Portugal: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.
- Wuytack, J. y Boal, G. (1996b). *Audición Musical Activa. Libro del alumno*. Portugal: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.

Nº 54

No llores más

31

FRANCIA (Canción de la Revolución)

1) - No llo - res más, Jua - ni - ta,
 2) Con un hi - jo de prin - ci - pe,
 3) - Só - lo a mi Pe - dro que - ro,
 4) - No ten - drás a tu Pe - dro, } Tra ta ta la ta la ta la ta la
 5) - Síes que ahor - cáis a mi Pe - dro,
 6) En la pla - za del pue - blo, } a los dos van a ahor - car, a los dos van a ahor - car.

(No llo - res más, Jua - ni - ta, que te he - mos de ca - sar, que te he - mos de ca - sar.
 Con un hi - jo de prin - ci - pe, ba - ron de san - gre real, ba - ron de san - gre real.
 Só - lo a mi Pe - dro que - ro, que en la car - cel es - tá, que en la car - cel es - tá.
 No ten - drás a tu Pe - dro, que lo va - mos a ahor - car, que lo va - mos a ahor - car.
 Síes que ahor - cáis a mi Pe - dro, tam - bién lle - vad - me - llá, tam - bién lle - vad - me - llá.
 En la pla - za del pue - blo, a los dos van a ahor - car, a los dos van a ahor - car.)

Nº 55

Los patos

ALEMANIA

¡Ay los po - bres pa - tos qué lás - ti - ma dan! por - que los po - bre - ci - tos van to - dos sin cal -
 zar; yo pa - ra mis pa - tos qui - sie - ra en - car - gar u - nos za - pa - tos de pa - to pa - ra ca - mi - nar.

enditas me parecen!

GUADAJIRA MALAGUENA

Que hon - di - las me pa - re - cen
 y las don - de la bi - ce - ras
 y las pul - me - ras se me
 dan de las me - ras
 y las don - de la bi - ce - ras
 y las pul - me - ras se me
 dan de las me - ras
 y las don - de la bi - ce - ras
 y las pul - me - ras se me
 dan de las me - ras

los patos que
 son al mundo
 los que me
 me parecen
 me parecen