

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

*Tengo una muñeca
vestida de azul.*

*Que llueva, que llueva,
la Virgen de la Cueva.*

**NECESIDADES PROFESIONALES
DEL PROFESORADO ESPECIALISTA
DE MÚSICA DE LOS CENTROS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE
CASTILLA – LA MANCHA**

Había una vez un barquito chiquitito.

*A mi burro, a mi burro
le duele la cabeza.*

La Reina Berenguela, güñ güñ güñ.

**DOCTORANDO:
NARCISO JOSÉ LÓPEZ GARCÍA**

**DIRECTORAS:
DOLORES MADRID VIVAR
Nº DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ**



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Narciso José López García

 <http://orcid.org/0000-0002-5665-5263>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

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



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Dra. Dolores Madrid Vivar, Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Málaga y Dra. M^a del Valle de Moya Martínez, Profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Educación de Albacete, de la Universidad de Castilla – La Mancha

HACEN CONSTAR:

Que **D. NARCISO JOSÉ LÓPEZ GARCÍA**, con DNI 07563863Z, ha realizado el trabajo titulado "Necesidades profesionales del profesorado Especialista de Música de los Centros de Educación Primaria de Castilla – La Mancha" el cual reúne los requisitos científicos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

En Málaga, a 16 de junio de 2015



Fdo: Dolores Madrid Vivar

Fdo: M^a del Valle de Moya Martínez



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

NECESIDADES PROFESIONALES DEL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CASTILLA – LA MANCHA

DOCTORANDO:

NARCISO JOSÉ LÓPEZ GARCÍA

DIRECTORAS:

Dra. MARÍA DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ

Dra. DOLORES MADRID VIVAR

2015

A Rosa, Enrique y Mario

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi profundo y sincero agradecimiento a las Dras. Dña. María del Valle De Moya Martínez (*UCLM*), Dña. Dolores Madrid Vivar (*UMA*) y Dña. Julia Bernal Vázquez (*UGR*), Directoras y guías de esta investigación, por su orientación en el proceso de realización de este trabajo, por sus observaciones, sugerencias y propuestas de mejora del mismo y por su paciencia y su continuo apoyo durante la larga espera que ha supuesto su finalización.

Agradezco de corazón la ayuda prestada por mis compañeros y amigos Pedro Gabaldón y Enrique Gómez en el difícil y agotador mundo de las traducciones, y por Nieves Sáez, especialista en el manejo de datos estadísticos y otros temas informáticos que se escapan a mis conocimientos.

Gracias a los componentes de los Equipos Directivos de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha (públicos, privados y concertados), puente de comunicación entre los Maestros Especialistas de Música y el que suscribe.

Especial mención merecen los Maestros de Música de estos Centros y los profesores de los distintos Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical de la *UCLM*, que dedicaron unos minutos de su valioso tiempo a la realización y entrega de los instrumentos de recogida de datos utilizados.

Agradezco también la colaboración y ayuda recibidas por parte del grupo de expertos seleccionado, 20 profesores y profesoras de las distintas Universidades españolas, por el excelente trabajo realizado.

Y, sobre todo, gracias a mi familia, a la que tantas horas he robado en este tiempo. Su apoyo y comprensión han sido decisivos para poder llevar este barco a buen puerto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	37
PRIMERA PARTE	
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1: APORTACIONES Y BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA	
1. INTRODUCCIÓN	47
1.1. APORTACIONES Y BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO DE LA PERSONA	51
1.1.1. Las Primeras Fuentes	51
1.1.2. Las Investigaciones Actuales	55
1.2. LOS BENEFICIOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	65
1.2.1. La Percepción Actual de la Comunidad Educativa sobre la Educación Musical en los Centros de Primaria	68
1.2.2. La Importancia de la Educación Musical en el Desarrollo de los Niños en Edad Escolar	72
CAPÍTULO 2: LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN ESPAÑOLAS	
2. INTRODUCCIÓN	83
2.1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ENSEÑANZA ELEMENTAL ESPAÑOLA: EL SIGLO XIX	84
2.1.1. La Enseñanza de la Música en las Escuelas de Primeras Letras desde la Constitución de 1812 hasta la Promulgación de la Ley Moyano de 1857	86
2.1.2. La Enseñanza de la Música en las Escuelas Primarias en la Segunda Mitad del Siglo XIX	97
2.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA PRIMARIA ESPAÑOLA: EL SIGLO XX Y LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI	111
2.2.1. De los Últimos Años de la Restauración (1900 - 1923) a la Dictadura de Primo de Rivera (1923 - 1931)	112
2.2.2. La Segunda República Española (1931 - 1939)	119

2.2.2.1. <i>El Papel del Patronato de Misiones Pedagógicas en la Historia de la Educación Musical Española</i>	124
2.2.3. Los Años de la Dictadura Franquista (1939 - 1975)	134
2.2.3.1. <i>El Frente de Juventudes y la Sección Femenina: las dos Instituciones Políticas del Movimiento con Competencias en Educación Musical</i>	147
2.2.3.2. <i>Las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina</i> ...	151
2.2.4. De los Años de la Transición Democrática hasta Nuestros Días: La Reforma del Sistema Educativo	157
2.2.4.1. <i>La Educación Musical en la LOGSE: Una Selección de Textos Relevantes</i>	169
2.2.4.1.1. <i>Pensamientos y aspectos generales</i>	170
2.2.4.1.2. <i>La música como parte del Área de Artística</i>	174
2.2.4.1.3. <i>Sobre los Centros integrados</i>	176
2.2.4.1.4. <i>El Especialista de Música: una nueva figura docente</i>	181
2.2.4.1.5. <i>Los claroscuros de la Educación Musical en la LOGSE</i>	184
2.2.4.1.6. <i>A modo de conclusión</i>	188
2.2.4.2. <i>De la Brevedad de la LOCE a la LOE</i>	191
2.2.4.2.1. <i>Una nueva competencia básica en Castilla - La Mancha: la Competencia Emocional</i>	207
2.2.4.2.2. <i>La actualidad educativa: La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)</i>	210
2.2.4.2.3. <i>La aplicación de la LOMCE en Castilla - La Mancha</i>	218

CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS PARA MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA – LA MANCHA: DE LAS PRIMERAS ESCUELAS NORMALES AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

3. INTRODUCCIÓN	231
3.1. VISIÓN PANORÁMICA SOBRE LAS ESCUELAS DE MAESTROS DE PRIMERA ENSEÑANZA EN ESPAÑA	233
3.1.1. El Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior	243
3.2. PRESENCIA DE LA MÚSICA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE MAESTRO: ANÁLISIS GENERAL	256

3.2.1.	De los Últimos Años del Siglo XIX a la Aprobación de la LOGSE	256
3.2.2.	La LOGSE y los Nuevos Planes de Formación Musical para Maestros	271
3.2.2.1.	<i>El Perfil Docente del Maestro Especialista en Educación Musical</i>	277
3.2.2.2.	<i>Maestro Generalista versus Maestro Especialista</i>	284
3.2.3.	La Formación Musical en los Planes de Estudios para la Obtención del Título de Graduado en Maestro de Primaria	287
3.3.	LA FORMACIÓN MUSICAL DE LOS FUTUROS MAESTROS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA – LA MANCHA (UCLM)	300
3.3.1.	Breve Recorrido Histórico por las Escuelas Normales Castellano – manchegas: De los Dificiles Comienzos a la Actualidad Europea	301
3.3.2.	La Universidad de Castilla – La Mancha. Una Reivindicación Histórica hecha Realidad	304
3.3.3.	La Formación Musical en las Escuelas de Magisterio de la UCLM entre 1985 y 1992	308
3.3.4.	Los Planes LOGSE y la Nueva Especialidad de Maestro de Educación Musical	313
3.3.5.	La Situación Actual de la Formación Musical en los Planes de Estudios para la Obtención del Título de Graduado en Maestro de Educación Primaria en la UCLM	330
3.3.5.1.	<i>La Estructura Actual de la Mención Cualificadora en Educación Musical en las Facultades de Educación de la Universidad de Castilla – La Mancha</i>	336
3.3.5.2.	<i>El Máster Semi-presencial en Innovación e Investigación Musical de la UCLM</i>	342
3.3.6.	Aspectos Generales de la Formación Musical en los Planes de Estudios para la Obtención del Título de Maestro de Primaria en los Países Miembros de la Unión Europea	347
CAPÍTULO 4: SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CURRÍCULOS DE PRIMARIA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA. ESTUDIO COMPARATIVO		
4.	INTRODUCCIÓN	353
4.1.	ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA: BREVE RESEÑA HISTÓRICA	357

4.2. LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA	367
4.2.1. Veintiocho Documentos Clave de la UE sobre la Educación Musical y la Educación Artística	381
4.2.1.1. Los Diecisiete Documentos Imprescindibles	381
4.2.1.2. Once Documentos de Interés	398
4.2.2. La Dimensión Europea de la Educación (DEE)	399
4.3. LA PRESENCIA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CURRÍCULOS DE PRIMARIA DE LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA	405
4.3.1. Modelos de Organización de la Educación Musical en Primaria y tipo de Docentes que la imparten	408
4.3.1.1. Especificidades más Importantes sobre los Tipos de Docentes que Imparten Educación Musical en Primaria en los Estados Miembros de la UE	413
4.3.2. Dedicación Horaria a la Enseñanza de la Música en Primaria en los Currículos Oficiales de los Estados Miembros de la UE	416
4.3.3. Breve Reseña sobre los Currículos Nacionales de Educación Musical para la Etapa de Primaria en los Países de la UE	419
4.3.3.1. Alemania	420
4.3.3.2. Austria	422
4.3.3.3. Bélgica	423
4.3.3.3.1. Comunidad Francófona	424
4.3.3.3.2. Comunidad Flamenca	425
4.3.3.3.3. Comunidad Germana	426
4.3.3.4. Bulgaria	427
4.3.3.5. Chipre	428
4.3.3.6. Croacia	429
4.3.3.7. Dinamarca	430
4.3.3.8. Eslovaquia	431
4.3.3.9. Eslovenia	431
4.3.3.10. España	432
4.3.3.11. Estonia	433
4.3.3.12. Finlandia	434
4.3.3.13. Francia	436
4.3.3.14. Grecia	437

4.3.3.15. <i>Holanda (Países Bajos)</i>	437
4.3.3.16. <i>Hungría</i>	438
4.3.3.17. <i>Irlanda</i>	439
4.3.3.18. <i>Italia</i>	440
4.3.3.19. <i>Letonia</i>	441
4.3.3.20. <i>Lituania</i>	442
4.3.3.21. <i>Luxemburgo</i>	443
4.3.3.22. <i>Malta</i>	444
4.3.3.23. <i>Polonia</i>	445
4.3.3.24. <i>Portugal</i>	446
4.3.3.25. <i>Reino Unido</i>	447
4.3.3.25.1. <i>Escocia</i>	449
4.3.3.25.2. <i>Gales</i>	450
4.3.3.25.3. <i>Inglaterra</i>	451
4.3.3.25.4. <i>Irlanda del Norte</i>	452
4.3.3.26. <i>República Checa</i>	453
4.3.3.27. <i>Rumanía</i>	454
4.3.3.28. <i>Suecia</i>	455
4.3.4. Educación Musical y Evaluación: Aproximación General a la Situación Actual	458
4.3.5. Recapitulación	462

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: DISEÑO, PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y DESARROLLO DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

5. INTRODUCCIÓN	471
5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	473
5.2. INTERROGANTES A RESOLVER	475
5.3. OBJETIVOS	476
5.4. ENFOQUE METODOLÓGICO	481
5.4.1. Método de Trabajo	485
5.4.2. Técnicas de Recogida de Datos Empleadas	489
5.4.2.1. <i>Cuestionario Electrónico CE-01</i>	489
5.4.2.1.1. <i>Estructura y variables de estudio del CE-01</i>	495

5.4.2.1.2. <i>CE-01: Población y muestra seleccionadas</i>	496
5.4.3. Validez y Fiabilidad del CE-01	499
5.4.3.1. Pruebas de Validez	500
5.4.3.1.1. <i>Validez de contenido</i>	501
5.4.3.1.2. <i>Aplicación piloto</i>	504
5.4.3.1.3. <i>Triangulación</i>	505
5.4.3.2. Fiabilidad	510
5.4.3.2.1. <i>Fórmula de poblaciones finitas</i>	510
5.4.3.2.2. <i>Tamaños muestrales</i>	512
5.4.3.2.3. <i>Alfa de Cronbach</i>	512
5.4.3.2.4. <i>Método de las dos mitades</i>	514
5.4.3.2.5. <i>Coefficiente de concordancia W de Kendall</i>	515
CAPÍTULO 6: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	
6. INTRODUCCIÓN	519
6.1. CE-01: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	532
6.1.1. Análisis Descriptivo General	533
6.1.1.1. <i>Del Primer Bloque: Datos de Identificación de Sujetos y Formación Académica</i>	533
6.1.1.2. <i>Del Segundo Bloque: El Centro de Trabajo, la Localidad y la Situación Administrativa de la Plaza ...</i>	540
6.1.1.3. <i>Del Tercer Bloque: Preguntas Generales sobre la Práctica Docente</i>	547
6.1.1.4. <i>Del Cuarto Bloque: Recursos Materiales del Aula y su Grado de Adecuación</i>	559
6.1.1.4.1. <i>Recursos materiales</i>	559
6.1.1.4.2. <i>Grado de adecuación de estos recursos</i>	566
6.1.1.5. <i>Del Quinto Bloque: Percepción sobre la Opción que los Docentes del Centro tienen de la Educación Musical en Primaria</i>	572
6.1.1.6. <i>Del Sexto Bloque: Percepción sobre la Opinión que el Resto de la Comunidad Educativa del Centro (padres, alumnos y administración) tiene de la Educación Musical en Primaria</i>	576
6.1.1.7. <i>Del Séptimo Bloque: Otros Datos</i>	584
6.1.2. Análisis Correlacional	589
6.1.3. Observaciones y Comentarios de los Participantes	641

6.2. TÉCNICA DELPHI: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	653
6.3. CE-02: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	658
6.3.1. Observaciones y Comentarios de los Participantes	668
6.4. PRIMER ACERCAMIENTO A LA RESOLUCIÓN DE LOS INTERROGANTES PLANTEADOS	670
6.4.1. A la Primera Cuestión: ¿Cuáles son las Características Profesionales Generales de este Colectivo Docente? ...	670
6.4.2. A la Segunda Cuestión: ¿Cómo influyen estas Características Profesionales (tipo de plaza, tipo de centro, estabilidad, labores a desempeñar...) en su Labor Docente?	671
6.4.3. A la Tercera Cuestión: ¿Cuál es su Grado de Conocimiento sobre las Teorías Pedagógico – Musicales más importantes y sobre los Nuevos Currículos Basados en el Desarrollo de Competencias?	672
6.4.4. A la Cuarta Cuestión: ¿Cuál es su Visión sobre la Legislación Educativo – Musical y su Relación con la Realidad Viva en los Centros con respecto a la Enseñanza de la Música?	673
6.4.5. A la Quinta Cuestión: ¿Cómo influye el Contexto Educativo General Actual (últimos cambios legislativos, implicación de las familias, implicación de las administraciones educativas, dedicación horaria, recursos humanos y materiales...) en los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje de la Música en las Escuelas Castellano – Manchegas?	674
6.4.6. A la Sexta Cuestión: ¿Qué Dificultades Recurrentes Aparecen en este Colectivo Docente tras varios Cambios Legislativos y Cuáles son las Necesidades y Demandas que más se repiten entre estos Profesionales?	676
6.4.7. A la Séptima Cuestión: ¿Qué tipo de Actividades de Formación Permanente desarrollan y cómo valoran esta Formación?	678
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS DE FUTURO	
7. INTRODUCCIÓN	681
7.1. CONCLUSIONES GENERALES	682

7.1.1. Relacionadas con los Objetivos Específicos 1 y 3: Describir las Características Generales del Colectivo de Docentes Especialistas en Educación Musical de los Centros de Primaria Castellano – Manchegos / Analizar las Características Profesionales más Relevantes (estabilidad, tipo de centro, tipo de plaza, labores a desempeñar...) de este Profesorado	682
7.1.2. Relacionadas con el Objetivo Específico 2: Conocer su Autopercepción sobre su propio Grado de Percepción en Competencias y Capacidades Educativo – Musicales	683
7.1.3. Relacionadas con el Objetivo Específico 4: Realizar un Sondeo sobre los Recursos Materiales de los que disponen para llevar a cabo su Labor Docente, su Estado y el Grado de Adecuación de los mismos	683
7.1.4. Relacionadas con el Objetivo Específico 5: Conocer y Analizar su Autopercepción sobre la Opinión que los Componentes de la Comunidad Educativa a la que pertenecen (familias, claustro de profesores, administración educativa...) tienen hacia la Educación Musical en la Escuela	684
7.1.5. Relacionadas con el Objetivo Específico 6: Detectar los Problemas más Comunes de este Colectivo Docente, si los hay, en su Práctica Educativa dentro del Aula	686
7.1.6. Relacionadas con el Objetivo Específico 7: Analizar el Grado de Implicación de este Profesorado ante los Diferentes Modelos de Formación Permanente que tiene a su Disposición	687
7.1.7. Relacionadas con el Objetivo Específico 8: Conocer su Autopercepción sobre la Situación de la Educación Musical en la Legislación Educativa Actual	688
7.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL PROCESO DE TRIANGULACIÓN	688
7.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS DE FUTURO	691
7.3.1. Limitaciones de la Investigación	692
7.3.2. Prospectivas de Futuro	693
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	699
LEGISLACIÓN CONSULTADA	753
ANEXOS	765

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1	Principales cualidades de la Musicoterapia	64
Tabla 1.2	Conclusiones más significativas sobre los beneficios de la actividad musical en el desarrollo de niño en edad escolar	74
Tabla 2.1	Materias estipuladas en el Plan de 1809 y en la Constitución de 1812	90
Tabla 2.2	Materias curriculares estipuladas en las normas de 1814 y 1821	91
Tabla 2.3	Materias curriculares estipuladas en las normas de 1822 y 1825	92
Tabla 2.4	Materias estipuladas por las normas de 1836 y 1838	94
Tabla 2.5	Materias definidas en las normas de 1838 y 1857	96
Tabla 2.6	Materias definidas en las normas educativas de 1868	103
Tabla 2.7	Materias definidas en la Proposición de Ley de 1871	105
Tabla 2.8	Materias estipuladas en las normas de 1876 y 1891	107
Tabla 2.9	Materias definidas en el Reglamento de 1899	108
Tabla 2.10	Materias definidas en las normas de 1901 y 1903	129
Tabla 2.11	Materias estipuladas en las normas de 1905 y 1932	131
Tabla 2.12	Materias estipuladas en el Decreto de 1937	133
Tabla 2.13	Ejemplo de programación musical publicada por el Ministerio de Educación en 1968	143
Tabla 2.14	Conceptos pedagógico – musicales del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina	150
Tabla 2.15	Materias estipuladas por la Ley de Educación de 1945 ...	154
Tabla 2.16	Materias estipuladas por la Ley de Educación de 1970 ...	156
Tabla 2.17	Referencias a la enseñanza de la Música en los Programas Renovados (I)	159
Tabla 2.18	Referencias a la enseñanza de la Música en los Programas Renovados (II)	160
Tabla 2.19	Referencias a la enseñanza de la Música en los Programas Renovados (III)	162
Tabla 2.20	Objetivos, contenidos y criterios de evaluación para la Educación Musical propuestos por la LOE	196
Tabla 2.21	Dimensiones y habilidades de la Competencia cultural y artística	202

Tabla 2.22	Indicadores de las subdimensiones de la Competencia cultural y artística	203
Tabla 2.23	Análisis de la presencia de la Educación Musical en el proceso de adquisición del resto de Competencias	205
Tabla 2.24	Cuadro de asignaturas establecidas por la <i>LOMCE</i> para la Educación Primaria	212
Tabla 2.25	Bloques de contenidos de la Educación Musical en Primaria propuestos por la <i>LOMCE</i>	214
Tabla 2.26	Situación de la Educación Musical en España con la aplicación de la <i>LOMCE</i>	217
Tabla 2.27	Anexo I. Horario general según el borrador de la Orden de la <i>JCCM</i> que regula la organización y la evaluación de Primaria en <i>C-LM</i>	220
Tabla 2.28	Anexo II. Horario para centros con segunda lengua extranjera según el borrador de la Orden de la <i>JCCM</i> que regula la organización y evaluación de Primaria en <i>C-LM</i>	221
Tabla 2.29	Materias que configuran el currículo definido por la <i>LODE</i>	223
Tabla 2.30	Materias que configuran los currículos de la <i>LOGSE</i> y de la <i>LOCE</i>	224
Tabla 2.31	Materias que configuran los currículos de la <i>LOE</i> y de la <i>LOMCE</i>	225
Tabla 3.1	La formación de los Maestros en España. Períodos y acontecimientos fundamentales	236
Tabla 3.2	Principales hitos de las Conferencias ministeriales dentro del Proceso de Bolonia	247
Tabla 3.3	Tabla comparativa de la última y la actual planificaciones de los estudios de Maestro	253
Tabla 3.4	Presencia de la Formación Musical en los Planes de Estudios para Maestros anteriores al Plan <i>LOGSE</i> (I)	261
Tabla 3.5	Presencia de la Formación Musical en los Planes de Estudios para Maestros anteriores al Plan <i>LOGSE</i> (II)	262
Tabla 3.6	Cuestionarios de Música de los Planes de Estudios del título de Maestro entre 1878 y 1971	263
Tabla 3.7	La formación musical de los futuros Maestros de Primaria en los Planes de Estudios <i>LOGSE</i>	273
Tabla 3.8	Perfil profesional del docente Especialista en Educación Musical	278

Tabla 3.9	Competencias específicas que debe adquirir el Maestro de Primaria con Mención en Educación Musical	289
Tabla 3.10	Presencia de la Educación Musical en los Grados de Maestro de Educación Primaria	290
Tabla 3.11	Asignaturas de Educación Musical cursadas en las Escuelas de Magisterio de la <i>UCLM</i> entre 1977 y 1992 ...	309
Tabla 3.12	Titulaciones <i>LOGSE</i> concedidas a las Escuelas de Magisterio de la <i>UCLM</i>	312
Tabla 3.13	Plan de Estudios de 1992 de la <i>UCLM</i> para la obtención del título de Maestro Especialista en Educación Musical .	314
Tabla 3.14	Asignaturas del resto de Especialidades relacionadas con la Educación Musical. Planes de Estudios de 1992 ...	317
Tabla 3.15	Plan de Estudios de 1999 de la <i>UCLM</i> para la obtención del título de Maestro Especialista en Educación Musical .	321
Tabla 3.16	Asignaturas del resto de Especialidades relacionadas con la Educación Musical. Planes de 1999	326
Tabla 3.17	Comparativa de la carga lectiva global de las asignaturas relacionadas con la formación musical en el resto de Especialidades. Planes de 1992 y 1999	329
Tabla 3.18	Carga lectiva global del título de Graduado en Maestro en Educación Infantil de la <i>UCLM</i>	331
Tabla 3.19	Carga lectiva global de título de Graduado en Maestro en Educación Primaria de la <i>UCLM</i>	331
Tabla 3.20	Plan de Estudios de la <i>UCLM</i> para la obtención del título de Graduado en Maestro en Educación Primaria	332
Tabla 3.21	Menciones ofertadas por las Facultades de Educación de la <i>UCLM</i>	335
Tabla 3.22	Aspectos generales de las asignaturas de la Mención en Educación Musical de la <i>UCLM</i>	338
Tabla 3.23	Programa y contenidos del <i>MIMU-1</i> (1ª Ed.)	344
Tabla 3.24	La formación musical de los futuros Maestros en la <i>UE</i> ...	348
Tabla 4.1	Doce lecciones sobre Europa	362
Tabla 4.2	Hitos y acontecimientos destacables en política educativa (I)	373
Tabla 4.3	Hitos y acontecimientos destacables en política educativa (II)	374
Tabla 4.4	Hitos y acontecimientos destacables en política educativa (III)	376

Tabla 4.5	Recomendaciones del grupo de trabajo a la Comisión y a los Estados miembros	393
Tabla 4.6	Contenidos fundamentales desarrollados en los documentos sobre la <i>DEE</i>	401
Tabla 4.7	Acciones correspondientes a los Estados miembros	403
Tabla 4.8	Acciones correspondientes a la Comisión Europea	404
Tabla 4.9	Dedicación horaria a la enseñanza de la Música en Primaria en los Estados miembros de la <i>UE</i>	416
Tabla 4.10	Año de inclusión de la Educación Musical como materia obligatoria en los currículos nacionales de Primaria	457
Tabla 4.11	Aspectos generales sobre la Evaluación en Primaria en los Estados miembros de la <i>UE</i>	460
Tabla 5.1	Relación de los interrogantes de la investigación con los Objetivos Específicos	478
Tabla 5.2	Relación de los Objetivos Específicos con los instrumentos de recogida de información utilizados	480
Tabla 5.3	Fortalezas y debilidades de la investigación mixta	484
Tabla 5.4	Variables de estudio del <i>CE-01</i>	495
Tabla 5.5	Nº de Centros de Primaria y de Maestros de Música en <i>C-LM</i>	498
Tabla 5.6	Calificación obtenida en la validación de caso único	502
Tabla 5.7	Valoraciones medias obtenidas en el juicio de expertos ..	503
Tabla 5.8	Notas medias obtenidas en la valoración de la aplicación piloto	504
Tabla 6.1	Centros de Primaria de <i>C-LM</i> durante los cursos 1999/2000 y 2000/2001	520
Tabla 6.2	Centros de Primaria de <i>C-LM</i> durante los cursos 2001/2002 y 2002/2003	520
Tabla 6.3	Centros de Primaria de <i>C-LM</i> durante los cursos 2003/2004 y 2004/2005	521
Tabla 6.4	Centros de Primaria de <i>C-LM</i> durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007	521
Tabla 6.5	Centros de Primaria de <i>C-LM</i> durante los cursos 2007/2008 y 2008/2009	522
Tabla 6.6	Centros de Primaria de <i>C-LM</i> durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011	522
Tabla 6.7	Centros de Primaria de <i>C-LM</i> durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013	523

Tabla 6.8	Previsión de Centros de Primaria en <i>C-LM</i> para el curso 2013/2014	523
Tabla 6.9	Nivel de estudios musicales oficiales de los docentes encuestados	538
Tabla 6.10	Nº de sujetos según el nº de habitantes de la localidad de trabajo	545
Tabla 6.11	Opinión de los docentes sobre el nº de eventos musicales destinados a escolares	546
Tabla 6.12	Uso de libro de texto en 1º de Primaria	552
Tabla 6.13	Editoriales más utilizadas en 1º de Primaria	553
Tabla 6.14	Uso de libro de texto en 2º de Primaria	554
Tabla 6.15	Editoriales más utilizadas en 2º de Primaria	554
Tabla 6.16	Uso de libro de texto en 3º de Primaria	555
Tabla 6.17	Editoriales más utilizadas en 3º de Primaria	555
Tabla 6.18	Uso de libro de texto en 4º de Primaria	556
Tabla 6.19	Editoriales más utilizadas en 4º de Primaria	556
Tabla 6.20	Uso de libro de texto en 5º de Primaria	557
Tabla 6.21	Editoriales más utilizadas en 5º de Primaria	557
Tabla 6.22	Uso de libro de texto en 6º de Primaria	558
Tabla 6.23	Editoriales más utilizadas en 6º de Primaria	558
Tabla 6.24	Percepción sobre el apoyo del equipo directivo a la Educación Musical	573
Tabla 6.25	Percepción sobre la preocupación de los tutores por la evolución de su alumnado	573
Tabla 6.26	Opinión sobre el apoyo económico para adquirir material.	574
Tabla 6.27	Percepción sobre la valoración del Claustro con respecto a los resultados de evaluación	574
Tabla 6.28	Percepción sobre la aceptación y respeto del Claustro hacia la Educación Musical	575
Tabla 6.29	Percepción sobre el conocimiento de los beneficios de la Música en el desarrollo del niño	575
Tabla 6.30	Percepción sobre si el Claustro concedería más peso horario a la Música	575
Tabla 6.31	Nº de sesiones semanales dedicadas a la enseñanza de la música	586
Tabla 6.32	Nº de sujetos según la relación edad-experiencia docente-situación administrativa	590

Tabla 6.33	Nº de sujetos según la relación edad-experiencia como Especialista-situación administrativa	592
Tabla 6.34	Acceso a la Especialidad por provincia en la que realizan las labores docentes	596
Tabla 6.35	Relación sexo-estudios musicales-edad de los sujetos encuestados	597
Tabla 6.36	Estudios musicales según la situación administrativa de los participantes	600
Tabla 6.37	Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Albacete	601
Tabla 6.38	Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Ciudad Real	602
Tabla 6.39	Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Cuenca	603
Tabla 6.40	Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Guadalajara	603
Tabla 6.41	Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Toledo	604
Tabla 6.42	Relación nº de eventos de la localidad-nº de habitantes de la misma	605
Tabla 6.43	Relación labores de tutor-tipo de Centro-provincia	609
Tabla 6.44	Conocimiento del currículo basado en competencias según el sexo y la edad de los participantes	610
Tabla 6.45	Opinión sobre las teorías pedagógico-musicales en las que se fundamenta la Educación Musical según el género y la edad	612
Tabla 6.46	Uso de las TIC-relación sexo-edad	614
Tabla 6.47	Uso de libro de texto en 1º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias	616
Tabla 6.48	Uso de libro de texto en 2º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias	619
Tabla 6.49	Uso de libro de texto en 3º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias	622
Tabla 6.50	Uso de libro de texto en 4º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias	625
Tabla 6.51	Uso de libro de texto en 5º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias	628
Tabla 6.52	Uso de libro de texto en 6º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias	631

Tabla 6.53	Aula específica de Música atendiendo al nº de habitantes de las localidades	634
Tabla 6.54	Estado del aula específica atendiendo al nº de habitantes	635
Tabla 6.55	Grado de acuerdo por provincias a la hora de conceder más peso específico a la Música	636
Tabla 6.56	Percepción del profesorado sobre el apoyo de las familias atendiendo al tipo de Centro	637
Tabla 6.57	Percepción del profesorado sobre la preocupación de las familias atendiendo al tipo de Centro	638
Tabla 6.58	Nº de sujetos que realizan actividades musicales atendiendo al género	639
Tabla 6.59	Tipo de actividad musical que realizan los sujetos encuestados atendiendo al género	640
Tabla 6.60	Conclusiones recogidas mediante la <i>Técnica Delphi</i> . Bloque I	654
Tabla 6.61	Conclusiones recogidas mediante la <i>Técnica Delphi</i> . Bloque II	655
Tabla 6.62	Conclusiones recogidas mediante la <i>Técnica Delphi</i> . Bloque III	656
Tabla 6.63	Conclusiones recogidas mediante la <i>Técnica Delphi</i> . Bloque IV	657

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	El papel de la música en el Aprendizaje Acelerado	50
Figura 1.2	El Método <i>BAPNE</i>	51
Figura 1.3	Colaboración interhemisférica	57
Figura 1.4	Actividad cerebral ante el hecho musical	58
Figura 1.5	Partes del cerebro que se activan cuando escuchamos música	60
Figura 1.6	Otros efectos de la música en el cerebro humano	63
Figura 1.7	Paralelismo entre los componentes de la música y los niveles de complejidad humana	75
Figura 1.8	Inteligencias y capacidades implicadas en la Inteligencia Musical	76
Figura 1.9	Aportaciones de la Educación Musical en la escuela desde una perspectiva psicológica	78
Figura 1.10	Aportaciones de la Educación Musical en la escuela	80
Figura 2.1	Acontecimientos históricos y políticos más importantes del siglo XIX	109
Figura 2.2	Legislación educativa más importante del siglo XIX	110
Figura 2.3	Estructura de la <i>LOGSE</i>	167
Figura 2.4	Estructura de la <i>LOE</i>	194
Figura 2.5	Organización curricular de la Educación Musical en la <i>LOE</i>	201
Figura 2.6	Acontecimientos históricos y políticos más importantes de los siglos XX y XXI	227
Figura 2.7	Acontecimientos educativos más significativos del siglo XX y los primeros años del siglo XXI	228
Figura 3.1	Países que forman parte del <i>EEES</i> o están en proceso de adoptarlo	244
Figura 3.2	Comparativa de las estructuras básicas de los estudios universitarios	245
Figura 3.3	Programas desarrollados por la <i>ANECA</i> (I)	250
Figura 3.4	Programas desarrollados por la <i>ANECA</i> (II)	251
Figura 3.5	Aspectos generales de la formación musical en los estudios de Maestro durante la dictadura franquista	260
Figura 3.6	El perfil del Maestro Especialista de Música	283
Figura 3.7	Panorama universitario actual en Castilla – La Mancha ...	307

Figura 4.1	Organigrama institucional de la <i>UE</i>	360
Figura 4.2	Nº de documentos significativos sobre política educativa	378
Figura 4.3	Instituciones y Organismos de la <i>UE</i> con competencias en política educativa (I)	379
Figura 4.4	Instituciones y Organismos de la <i>UE</i> con competencias en política educativa (II)	380
Figura 4.5	Franjas etarias correspondientes a los estudios primarios en los Estados de la <i>UE</i>	407
Figura 4.6	Modelos de organización de la Educación Musical en los currículos de Primaria de los países de la <i>UE</i>	410
Figura 4.7	Tipo de docentes que imparten Educación Musical en Primaria	412
Figura 4.8	Tipo de docentes que imparten Ed. Musical en Primaria. Porcentajes	463
Figura 4.9	Modelos de organización de la Ed. Musical. Porcentajes .	464
Figura 4.10	Inclusión de la Música en los currículos oficiales de Primaria. Porcentajes	465
Figura 5.1	Fases de la investigación	472
Figura 5.2	Fortalezas del Estudio de Casos como método de investigación	487
Figura 5.3	Fases de planificación, diseño y desarrollo del <i>CE-01</i>	494
Figura 5.4	Instrumentos de validez y fiabilidad empleados en el <i>CE-01</i>	500
Figura 5.5	Características principales de la <i>Técnica Delphi</i>	506
Figura 5.6	Resultados obtenidos tras la aplicación de la fórmula de Poblaciones Finitas	511
Figura 5.7	Coeficiente Alfa de Cronbach	513
Figura 5.8	Resultados obtenidos mediante el Método de las dos mitades	514
Figura 6.1	Nº de Centros de Primaria de <i>C-LM</i> . Gráfica comparativa	524
Figura 6.2	Plazas de Música en los Centros de Primaria de Albacete. Gráfica comparativa	525
Figura 6.3	Plazas de Música en los Centros de Primaria de Ciudad Real. Gráfica comparativa	526
Figura 6.4	Plazas de Música en los Centros de Primaria de Cuenca. Gráfica comparativa	527
Figura 6.5	Plazas de Música en los Centros de Primaria de Guadalajara. Gráfica comparativa	528

Figura 6.6	Plazas de Música en los Centros de Primaria de Toledo. Gráfica comparativa	529
Figura 6.7	Plazas de Música en los Centros de Primaria de C-LM. Gráfica comparativa	530
Figura 6.8	Sexo de los sujetos encuestados	533
Figura 6.9	Edad de los sujetos encuestados	534
Figura 6.10	Nº de sujetos que realizaron sus estudios de Maestro en la <i>UCLM</i>	535
Figura 6.11	Años de experiencia docente	535
Figura 6.12	Años de experiencia docente como Especialista de Música	536
Figura 6.13	Situación administrativa de los docentes encuestados	536
Figura 6.14	Modalidad de acceso a la Especialidad de Música	537
Figura 6.15	Conocimientos musicales previos	538
Figura 6.16	Estudios musicales realizados en enseñanzas no universitarias	539
Figura 6.17	Nº de sujetos según la titularidad de los Centros en los que trabajan	540
Figura 6.18	Nº de sujetos encuestados según el tipo de Centro en el que trabajan	541
Figura 6.19	Nº de Especialistas que también ejercen labores de tutor	541
Figura 6.20	Nº de docentes según el perfil de la plaza que ocupan ...	542
Figura 6.21	Nº de sujetos atendiendo al tipo de destino	543
Figura 6.22	Estabilidad de las plantillas docentes de Educación Musical	544
Figura 6.23	Nº de sujetos según la provincia en la que desempeñan su labor docente	544
Figura 6.24	Conocimiento de la configuración por competencias de la música en Primaria	547
Figura 6.25	Opinión sobre la adecuación teórica en la que se fundamenta la Educación Musical en Primaria	548
Figura 6.26	Opinión de los docentes sobre la importancia de las Pedagogías Activas	549
Figura 6.27	Opinión de los docentes sobre la importancia de las Pedagogías Abiertas	549
Figura 6.28	Uso de las <i>TIC</i> en el trabajo de aula	550
Figura 6.29	Opinión sobre la interdisciplinariedad en el diseño de Unidades Didácticas	550

Figura 6.30	Opinión de los sujetos sobre la importancia de la formación continua	551
Figura 6.31	Uso de estrategias y recursos adquiridos en la formación recibida	551
Figura 6.32	Nº de Especialistas que disponen de aula específica de música	559
Figura 6.33	Nº de aulas específicas insonorizadas	560
Figura 6.34	Nº de Especialistas que disponen de equipo de música ..	560
Figura 6.35	Nº de docentes que disponen de ordenador en el aula ...	561
Figura 6.36	Nº de docentes que disponen de conexión a internet	561
Figura 6.37	Nº de docentes que disponen de pizarra pautada	562
Figura 6.38	Nº de Especialistas que disponen de pizarra digital	562
Figura 6.39	Nº de Especialistas que disponen de proyector	563
Figura 6.40	Disponibilidad de mobiliario en el aula	563
Figura 6.41	Disponibilidad de instrumentos musicales escolares	564
Figura 6.42	Disponibilidad de guitarra y/o teclado	564
Figura 6.43	Disponibilidad de biblioteca de aula	565
Figura 6.44	Disponibilidad de material de Música en la biblioteca del Centro	565
Figura 6.45	Grado de adecuación del aula en la que se llevan a cabo las clases de música	566
Figura 6.46	Adecuación del mobiliario del aula en la que se llevan a cabo las clases de Música	567
Figura 6.47	Adecuación de los instrumentos musicales escolares de que se disponen	568
Figura 6.48	Grado de adecuación del equipo de música	568
Figura 6.49	Adecuación de la pizarra o pizarras del aula en la que realizan sus labores docentes	569
Figura 6.50	Grado de adecuación del material impreso y multimedia del que disponen	570
Figura 6.51	Adecuación de la dotación informática del aula en la que se imparte Ed. Musical	570
Figura 6.52	Grado de adecuación del acceso a internet en el aula	571
Figura 6.53	Adecuación de la dotación digital del aula en la que realizan su labor docente	572
Figura 6.54	Percepción sobre la valoración y el apoyo de las familias a la Educación Musical en Primaria	576

Figura 6.55	Percepción sobre la preocupación de los padres en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Música de sus hijos	577
Figura 6.56	Percepción sobre la valoración del alumnado hacia la clase de Música	578
Figura 6.57	Significatividad del nº de alumnos que realizan actividades musicales extraescolares	579
Figura 6.58	Percepción del profesorado sobre la valoración y apoyo de la administración	580
Figura 6.59	Percepción sobre la preocupación de la administración por renovar dotaciones	581
Figura 6.60	Percepción del profesorado sobre la importancia de su opinión profesional	582
Figura 6.61	Percepción del profesorado sobre la valoración general de la comunidad educativa	583
Figura 6.62	Percepción sobre el impulso de la <i>LOGSE</i> a la inserción de la Música en la escuela	584
Figura 6.63	Valoración de los aspectos establecidos por la <i>LOE</i> relacionados con la Educación Musical	585
Figura 6.64	Suscripción a revistas de Ed. Musical	586
Figura 6.65	Nombre de las revistas	587
Figura 6.66	Nº de docentes encuestados que realizan algún tipo de actividad musical	587
Figura 6.67	Tipo de actividades musicales que están realizando	588
Figura 6.68	Docentes encuestados que imparten música en Educación Infantil	588
Figura 6.69	Opinión de los sujetos encuestados sobre la situación actual de la música en Primaria	652
Figura 6.70	Opinión del profesorado de la <i>UCLM</i> sobre las labores de tutor del profesorado de Ed. Musical en Primaria	659
Figura 6.71	Opinión del profesorado de la <i>UCLM</i> sobre el nº de eventos musicales para escolares programados por las administraciones e instituciones locales	660
Figura 6.72	Valoración del equipamiento Orff de las aulas de música de Primaria	661
Figura 6.73	Valoración del equipamiento <i>TIC</i> de las aulas de música de Primaria	661
Figura 6.74	Valoración del mobiliario básico de las aulas de música de Primaria	662

Figura 6.75	Percepción sobre la opinión de la comunidad educativa hacia la Educación Musical	663
Figura 6.76	Percepción del profesorado de la <i>UCLM</i> sobre la opinión del resto de docentes	664
Figura 6.77	Opinión sobre el impulso de la <i>LOGSE</i> a la Educación Musical en Primaria	665
Figura 6.78	Opinión sobre la situación de la Educación Musical en la <i>LOE</i>	665
Figura 6.79	Opinión sobre la nueva situación de la Educación Musical en la <i>LOMCE</i>	666
Figura 6.80	Opinión sobre el establecimiento de la enseñanza de la Música en Educación Infantil	667
Figura 6.81	Opinión sobre la influencia de las plazas itinerantes o compartidas	668

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- a. C.*: antes de Cristo
- AL*: Audición y Lenguaje
- ANECA*: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- AUE*: Acta Única Europea
- BAPNE*: Biomecánica – Anatomía – Psicología – Neurociencia – Etnomusicología
- BILE*: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza
- BOE*: Boletín Oficial del Estado
- CCAA*: Comunidades Autónomas
- CD*: Compact Disc
- CE-01*: Cuestionario Electrónico para los Maestros de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha
- CE-02*: Cuestionario Electrónico para el profesorado de los Departamentos de Expresión Musical de la Universidad de Castilla – La Mancha (UCLM)
- CEIP*: Centro de Educación Infantil y Primaria
- COAEM*: Confederación de Asociaciones de Educación Musical
- C-LM*: Castilla – La Mancha
- Coord.*: Coordinador
- Coords*: Coordinadores
- CRA*: Colegio Rural Agrupado
- D.*: Don
- DEA*: Diploma de Estudios Avanzados
- DEE*: Dimensión Europea de la Educación
- DOCM*: Diario Oficial de Castilla – La Mancha
- EA/mS*: European Association for Music in Schools
- ECTS*: European Credits Transfer Sistem
- EE*: Educación Especial
- EEES*: Espacio Europeo de Educación Superior
- EF*: Educación Física
- EGB*: Educación General Básica
- ILE*: Institución Libre de Enseñanza
- INF*: Infantil

ISME: International Society for Music Education
JAE: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas
JCCM: Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha
LE: Lenguas Extranjeras
LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
LOCE: Ley Orgánica de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación
LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación
LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOECE: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa
LOU: Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
LRU: Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria
MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
MOC: Método Abierto de Coordinación
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OJE: Organización Juvenil Española
PAC: Política Agraria Común
PDI: Pizarra Digital Interactiva
PRI: Primaria
PE: Parlamento Europeo
UB: Universidad de Barcelona
UC: Universidad de Cantabria
UCLM: Universidad de Castilla – La Mancha
UCM: Universidad Complutense de Madrid
UE: Unión Europea
UGR: Universidad de Granada
ULPGC: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
UM: Universidad de Murcia
UMA: Universidad de Málaga

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UPV/EHU: Universidad del País Vasco

US: Universidad de Sevilla

UVA: Universidad de Valladolid

RAE: Real Academia Española de la Lengua

RD: Real Decreto

SEM-EE: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el curso escolar 2010 / 2011 se cumplieron 20 años de la llegada de la enseñanza de la música como materia obligatoria en los currículos oficiales de Educación Primaria de nuestro sistema educativo. Esta incorporación se realizó de forma escalonada, siendo los Centros educativos con mayor número de alumnos los que recibieron a los Especialistas de Música en primer lugar, y así, sucesivamente, hasta el curso escolar 1996 / 1997, en el que concluía este proceso de incorporación tanto de la materia como de los docentes encargados de su impartición.

En estos 20 años hemos vivido la redacción, aprobación, puesta en marcha y derogación de varias Leyes Educativas, en las que la música en Primaria no ha terminado de ocupar un lugar equiparable al resto de Áreas Curriculares, como le corresponde. Ésta no ha sufrido prácticamente cambios, por lo que se puede afirmar que la mayoría de las propuestas de mejora que los distintos colectivos relacionados con la Educación Musical de nuestro país han ido trasladando a las Administraciones Educativas durante estas dos décadas, no han obtenido los resultados esperados.

También hay que destacar la nueva reforma de la Universidad, cuya configuración actual ha ocasionado la desaparición de las Especialidades definidas en la *LOGSE* en los estudios de Maestro, a excepción de las de Infantil y Primaria, dando paso a las denominadas *Menciones*, que nada tienen que ver con los planes de estudios de años anteriores y, al menos a simple vista, parecen apostar por la preparación de Maestros Generalistas.

Esta nueva situación, a la que se suman los numerosos y constantes cambios sociales, económicos y culturales que se están produciendo día a día en nuestra sociedad, está ocasionando una nueva realidad que afecta también, obviamente, a nuestro actual sistema educativo. Se está dando, por lo tanto, un escenario educativo distinto que, sin duda, merece una reflexión seria sobre cómo se están adaptando los currículos oficiales a estas condiciones actuales.

Desde esta perspectiva es importante, a la vez que obligatorio, conocer la opinión que los docentes, y en particular los Especialistas de Música, tienen acerca de estos innumerables cambios significativos, por lo que nos hemos

propuesto recoger su parecer, ya que son ellos los que día a día trabajan en las aulas de Primaria, sobre la evolución y desarrollo de la Educación Musical en estos 20 años en esta etapa educativa.

Hemos acotado nuestro trabajo centrándolo en los docentes de Castilla – La Mancha, Comunidad Autónoma en la que actualmente desarrollamos nuestra labor como profesionales de la Educación Musical, y de la que disponemos de escasos datos sobre la situación actual de los Especialistas de Música en Primaria, sus puntos de vista sobre su quehacer diario en el aula, el estado de sus aulas de música, el material del que disponen, el grado de idoneidad de este material o la opinión de la comunidad educativa a la que pertenecen sobre la enseñanza de la música en la escuela, entre otros asuntos.

Aunque es sobradamente conocida la opinión de los expertos sobre la importancia de la música en las edades más tempranas del desarrollo del niño, la investigación se ha centrado, exclusivamente, en la enseñanza de la música en Educación Primaria, decisión fundamentada en los siguientes aspectos:

1. Ninguna de las Leyes de Educación en las que se recoge la obligatoriedad de la Educación Musical (*LOGSE, LOCE Y LOE*) incluye esta enseñanza como materia obligatoria que debe ser impartida por Especialistas en la etapa de Educación Infantil.
2. Un buen número de expertos – Kodály (en Ördög, 1989), Delalande (1995), LacárceI (1992), Shuter – Dyson y Gabriel (1981), o García Sípido y Lago (1986), entre otros – si bien coinciden en la importancia de la Educación Musical en las edades más tempranas del niño, no dudan en reconocer que la etapa clave en el aprendizaje de la música es la comprendida entre los 5-6 y los 12 años, etapa básica para la consolidación de capacidades y destrezas relacionadas con el ritmo, la melodía, el sentido estilístico y la armonía.
3. Los distintos modelos horarios¹ que se han aplicado en los Centros de Infantil y Primaria de nuestra Comunidad Autónoma, las diferentes líneas (número de grupos – clases del mismo nivel) de estos Centros, el número de horas lectivas de los propios

¹ Estos modelos se pueden consultar en los Anexos: DOCUMENTO 1.

Especialistas de Música, su situación tanto personal como laboral o la buena voluntad tanto de éstos como de los componentes de sus equipos directivos para impartir o permitir que se imparta música en Educación Infantil, originan una casuística tan amplia que sería prácticamente inviable un estudio pormenorizado sobre el estado actual de la Educación Musical en esta etapa educativa.

Se ha preferido, por tanto, centrar el estudio en las franjas etarias en las que las Leyes educativas más recientes han incorporado la Educación Musical como materia obligatoria en sus currículos oficiales, circunstancia que ha proporcionado una evidente y necesaria homogeneidad en el consiguiente desarrollo legislativo que se está aplicando en todos los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha.

Nuestra investigación se ha dividido en dos grandes partes:

- Una primera parte, formada por cuatro capítulos, en la que se desarrolla el Marco Teórico de la misma.
- La segunda parte, formada por tres capítulos, desarrolla la investigación propiamente dicha o Marco Empírico, las conclusiones de la misma y la bibliografía utilizada con los anexos que completan y complementan nuestro trabajo.

El **Capítulo 1**, con el que comienza el Marco Teórico, nos acerca a los trabajos más recientes que avalan la idoneidad de la enseñanza de la música como parte fundamental en el desarrollo integral de la persona, y más concretamente, de los niños entre los 5 y los 12 años.

El **Capítulo 2** recoge un breve recorrido por la historia de la Educación Musical en nuestro país, haciendo mayor hincapié en el desarrollo de la enseñanza de la música en las Leyes de Educación más recientes.

En el **Capítulo 3** se presentan los distintos planes de estudios que se han puesto en marcha en la Universidad de Castilla – La Mancha para la formación de los Maestros Especialistas de Música, y se hace un breve repaso por la evolución de la enseñanza de la música en los distintos planes de

estudios de las primeras Escuelas Normales hasta los nuevos programas surgidos del denominado *Plan Bolonia*, pasando por la puesta en marcha de la *LOGSE* y su sistema de nuevas Especialidades para los estudios de Magisterio. Además, se realiza un breve estudio sobre la formación actual de los Maestros de Música de los Estados miembros de la *Unión Europea*.

En el **Capítulo 4** se presenta un estudio comparativo sobre el estado actual de la Educación Musical en los distintos sistemas educativos de Educación Primaria de los 28 Estados miembros de la *Unión Europea*. En este estudio se analizan los distintos modelos de Maestros que imparten música en estos países, las horas destinadas a esta materia, la situación de la Educación Musical con respecto al resto de Áreas Curriculares o los objetivos estipulados para la enseñanza de la música, entre otros asuntos.

Tras este capítulo comienza el Marco Empírico, es decir, el desarrollo de la investigación llevada a cabo sobre las necesidades profesionales del profesorado Especialista en Educación Musical de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha y sobre el estado actual de esta materia tras 20 años de su implantación como materia obligatoria en los currículos oficiales.

En el **Capítulo 5** se exponen el diseño, los principios metodológicos y el desarrollo general del proceso de investigación. Además, es en este capítulo en el que se presenta el planteamiento del problema que nos ocupa, se definen los interrogantes que han marcado nuestro trabajo y los objetivos que hemos perseguido con el mismo. A su vez, se justifica la metodología utilizada y se definen las técnicas y herramientas de recogida de datos empleadas.

El **Capítulo 6** recoge los resultados obtenidos del cuestionario en formato electrónico que, tras su validación por un buen número de expertos de las distintas Universidades españolas, se entregó a los docentes Especialistas de Música de Primaria de nuestra Comunidad, y son la base de nuestro estudio. Se exponen, también, como estrategia para la triangulación de los datos obtenidos, los resultados de la *Técnica Delphi* realizada a 20 Especialistas de Música, cuatro de cada una de las provincias que componen nuestra Comunidad Autónoma, así como los datos recogidos de la encuesta electrónica llevada a cabo por los profesores de los departamentos de Didáctica de la Expresión Musical de cada una de las Facultades de Educación de la Universidad de Castilla – La Mancha.

Por último, en el **Capítulo 7** se presentan las conclusiones derivadas de la investigación, la bibliografía utilizada como pilar teórico de la misma y los Anexos, en formato *CD*, con los documentos fundamentales con los que hemos trabajado.

Una de las primeras preocupaciones que nos han surgido a la hora de redactar nuestro informe final, está relacionada con el uso del masculino genérico en términos fundamentales del lenguaje técnico – educacional, tales como alumno/a, Maestro/a, profesor/a, entre otros, o por el contrario, con la utilización del desdoblamiento del sustantivo en sus formas masculina y femenina. Esto nos ha obligado a realizar una búsqueda exhaustiva de información relacionada con este tema y, tras conocer y analizar los principales puntos de vista al respecto, hemos creído conveniente adoptar la opinión sobradamente autorizada de la *Real Academia Española de la Lengua (RAE)*, que afirma que este tipo de desdoblamientos son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico.

Desde esta postura, y siendo conscientes de la existencia de distintas sensibilidades con respecto a este asunto, hacemos nuestras las siguientes palabras de la *RAE*², con las que creemos justificado el uso no marcado del masculino en nuestro informe:

La mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto: *El desarrollo evolutivo es similar en los niños y las niñas de esa edad*. La actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.

El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, *los alumnos* es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones.

² La información completa se puede consultar en <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

Una vez resuelta esta inquietud, sólo nos queda señalar que nuestra investigación se ha realizado con la esperanza de descubrir todas aquellas necesidades profesionales del profesorado Especialista de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha. Esto sólo se puede obtener desde una aproximación a la práctica docente de este colectivo, ya que si queremos comprender la realidad del aula de música, es "conditio sine qua non" conocer su opinión. Sólo desde esta perspectiva podremos localizar las dificultades con las que se enfrentan día a día estos docentes y, como resultado de este conocimiento, podremos luchar por la consolidación de la Educación Musical en nuestro país, por su inclusión decidida y efectiva en nuestro sistema educativo y por reforzar, incluso mejorar, el sitio que actualmente ocupa esta materia en el currículo escolar.

Éste ha sido el objetivo principal de nuestra investigación. Ahora sólo cabe esperar que todos estos meses de trabajo sirvan para abrir las puertas a futuras aportaciones que vayan despejando nuestra situación educativa y que, a su vez, sirvan para mejorar todos aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

APORTACIONES Y BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA

La música ordena el caos, pues el ritmo impone unanimidad en la divergencia, la melodía impone continuidad en la fragmentación, y la armonía impone compatibilidad en la incongruencia

Yehudi Menuhin

1. INTRODUCCIÓN

La música en Primaria es una materia curricular "joven". De hecho, no será hasta la llegada de la *LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre – BOE de 4 de octubre de 1990)*, cuando pase a formar parte importante del currículo oficial de los estudios no universitarios. Hasta este momento, la presencia de la música en las Leyes educativas anteriores no deja de ser un hecho aislado. Esta situación es especialmente llamativa si nos fijamos en los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos, en los que la enseñanza de la música en las escuelas llevaba un importantísimo bagaje a sus espaldas en la década de los 90. A este hecho se le suman dos inconvenientes que, hoy por hoy, no terminan de ser superados: por un lado, la concepción de la música en Primaria no va más allá de ser una materia que, si bien es impartida por docentes con una preparación específica, forma parte del Área de Artística, y esto supone que no pueda ser evaluada de manera independiente y, por lo tanto, que no tenga la consideración de Área Curricular completa, y así lo refleja López García (2007), al afirmar que la Educación Musical ya nació con las alas cortadas ya que en Primaria se evalúa dentro del área de Expresión Artística, luego no tiene valor propio y, a día de hoy, los Maestros se tienen que conformar con impartir una sola sesión por grupo – clase a la semana. Por otro lado, ni las Administraciones Educativas ni la comunidad escolar parecen conceder la importancia que se merece a la enseñanza de la música en la escuela, y este hecho está ocasionando dificultades que afectan a la labor diaria de los propios docentes Especialistas; sobre este asunto, Romero Carmona (2005, p. 57), tomando las palabras de González Saro, apunta que:

Nadie pone en cuestión la importancia de la Lengua y las Matemáticas como asignaturas instrumentales básicas. De hecho, la mayoría de la sociedad tiene asumida esa importancia... La Música no puede ser un "comodín" que se usa o no en función de si hacen falta o sobran horas para completar el currículo de los planes de estudio. La Música históricamente ha ocupado un lugar destacado dentro de la enseñanza en muchos países europeos. En España... no ha tenido siempre el apoyo por parte de las autoridades educativas y de intelectuales considerados defensores de la cultura. Y eso ha calado en la sociedad y muchos de los padres de los alumnos actuales jamás han tenido contacto con ella y,

por tanto, no valoran lo que aporta a la formación y educación de sus hijos. Tampoco se escapan a estas carencias muchos políticos e incluso reconocidos intelectuales... que no sienten pudor por manifestar su falta de cultura musical.

Un buen número de profesionales de la Educación Musical compartimos estos puntos de vista, y somos conscientes de que tanto las Administraciones Educativas como la comunidad escolar carecen de los conocimientos mínimos, y lo que es más preocupante, no tienen un grado de mentalización suficiente como para entender una enseñanza de la música con más peso específico en los currículos oficiales de Primaria. Sobre este asunto, Kucharski (1980) expone que cuando un país tiene conciencia de que la música le sirve para algo, desea adquirir este tipo de conocimientos, por lo que en España, la primera labor que se debería realizar para comenzar a tener una educación musical eficaz pasa por mentalizar a los padres y, en ocasiones a los propios educadores y directores de centros, de que la enseñanza de la música es absolutamente necesaria para la formación total de la persona.

La comunidad educativa se ha encontrado, de un día para otro, con una asignatura novedosa, en muchos casos sin recursos suficientes y que, además, merma la presencia horaria de las Áreas consideradas instrumentales que la tradición educativa ha venido manteniendo a lo largo de los años. A esto hay que añadir que, por lo general, el nivel de conocimientos musicales de los padres y madres de nuestros alumnos es tan bajo, que ni siquiera se ven capacitados para ayudar a sus hijos a la hora de realizar las actividades, teóricas o prácticas, que los Maestros de Música les solemos encomendar. Y esta situación provoca cierta antipatía en los padres que, si bien se suelen esforzar para motivar a sus hijos a la hora de realizar y preparar las actividades musicales que se les proponen, no dudan en comentar, incluso al propio Especialista de Música, que no dan demasiada importancia a la Educación Musical en la escuela, puesto que sus vástagos no van a ser músicos. Esta actitud convierte a la Educación Musical, en muchos casos, en una materia de trámite que se debe aprobar para llevar un buen expediente al instituto, lo que supone desproveer a la enseñanza de la música de la trascendencia que tiene como parte fundamental del desarrollo armónico y equilibrado de los niños. Sobre este asunto, Vilchez (Dir.) (2009, p. 31), hace referencia al comentario de un profesor de música que afirma que "han cambiado cosas, pero todavía la pregunta de muchos es ésta: ¿para qué sirve

la música?". Esto, unido a la ignorancia social y a la ausencia en nuestro país de una verdadera cultura musical arraigada, gravita de manera negativa sobre esta materia, de manera que el profesor ha de comenzar su trabajo ganándose a unos y a otros para la causa.

Contrariamente a esta postura, encontramos un sinnúmero de investigaciones cuyos resultados confirman que la Educación Musical es imprescindible en el desarrollo evolutivo de la persona, especialmente en niños entre los 5 y los 12 años. El problema estriba en que estas investigaciones parecen estar destinadas, prácticamente en exclusiva, a los profesionales del área. Es cierto que los docentes tenemos parte de culpa en este tema, ya que no hemos sido capaces de transmitir, de forma abreviada e inteligible, los resultados de estos trabajos al resto de la comunidad educativa; y este error ha contribuido a que la Educación Musical sea considerada por algunos padres, compañeros e instituciones educativas como una asignatura de segundo orden.

Estos trabajos exponen con claridad los beneficios del uso de la música, beneficios estudiados, comprobados y demostrados desde campos tan diversos como la psicología, la medicina, la antropología, la neurología o la educación.

En la actualidad, disponemos de una amplia bibliografía que trata sobre las aportaciones de la música en el desarrollo del individuo, que exponen la importancia de la música y el papel de ésta como disciplina fundamental para *educar personas*. Asimismo, nos dan a conocer los distintos proyectos que se vienen realizando a nivel mundial con niños y jóvenes y cuyos resultados están siendo harto satisfactorios.

En líneas generales, esta bibliografía describe al detalle la significación de la música desde varias perspectivas. Así, por ejemplo, son numerosos los estudios que confirman la íntima relación entre música y medicina, especialmente en el tratamiento de problemas tanto físicos como neurológicos. A su vez, la aparición y desarrollo de un buen número de tests de habilidades musicales y de creatividad musical ha abierto las puertas a abundantes investigaciones realizadas desde una perspectiva psicológica, cuyos resultados están adquiriendo un altísimo nivel de excelencia en los procesos relacionados con la percepción, conocimiento e interpretación musical de los niños.

Actualmente, hay que destacar novedosas metodologías cuyo objetivo principal es el de utilizar la música para la consecución de unos fines que van desde la resolución de problemas de salud, hasta la búsqueda de un mayor desarrollo de las capacidades intelectuales. Hablamos, por ejemplo, de la Musicoterapia, de los métodos basados en la percusión corporal (como el *Método BAPNE*), o de la *sugestopedia*, también conocida como aprendizaje acelerado o superaprendizaje. Estas metodologías, y otras muchas, están basadas en el trabajo con la música y en la importancia que ésta adquiere en el desarrollo de la persona, al servir (la música), como vehículo excepcional de progreso de todas aquellas facultades que necesita el ser humano para llegar a ser completo, eficiente y equilibrado.

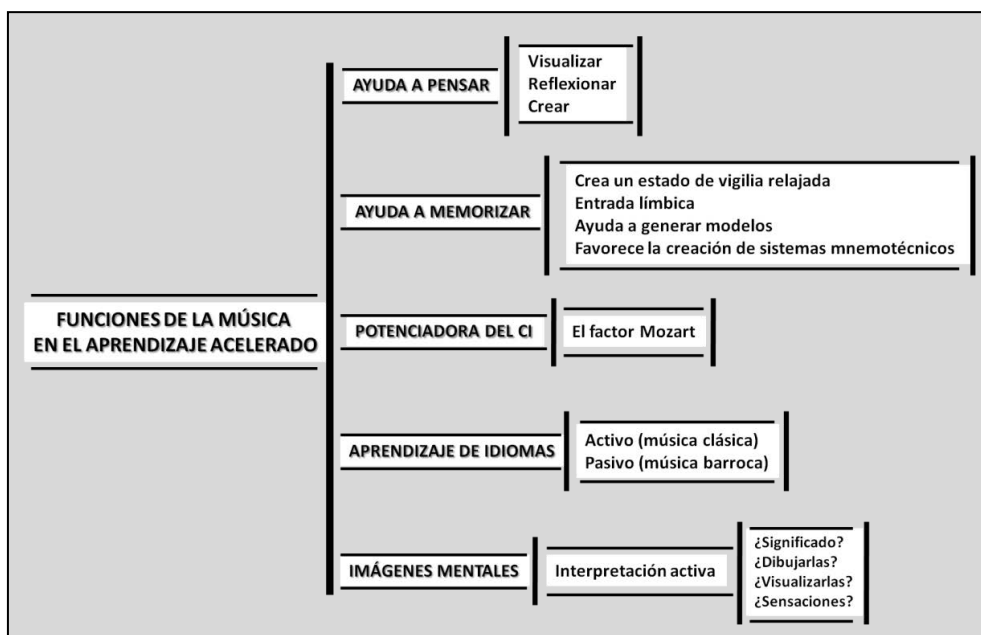


Figura 1.1: El papel de la música en el Aprendizaje Acelerado

[FUENTE: Elaboración propia basada en el presentado por Rose y Nicholl (1999, p. 175)³]

³ Más información sobre la sugestopedia en <http://www.npp-sugestopedia.com/>

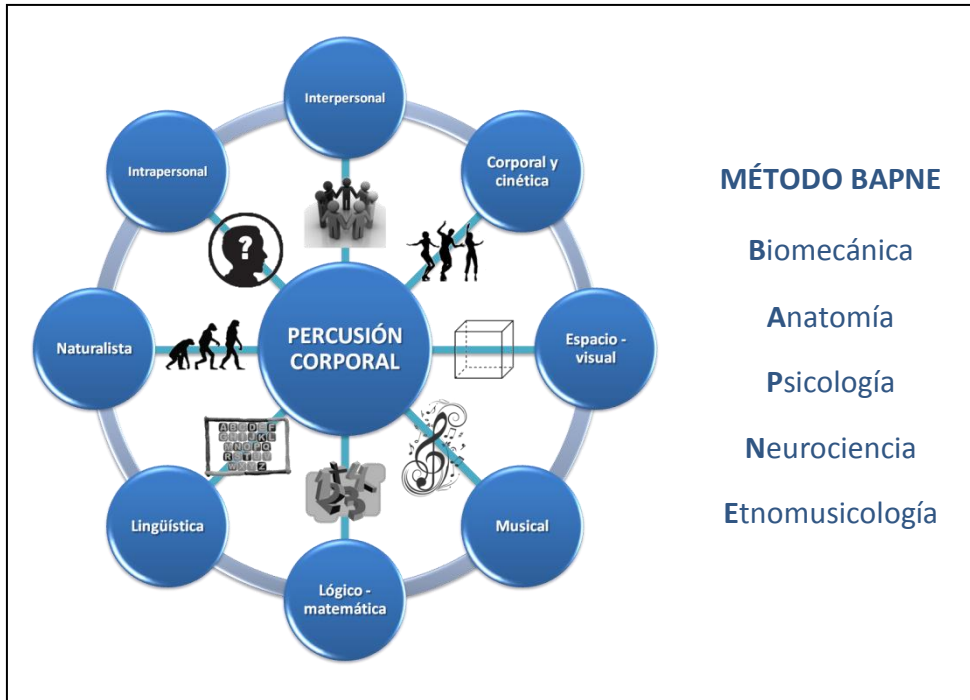


Figura 1.2: El Método *BAPNE*

[FUENTE: Elaboración propia basada en el gráfico presentado por Javier Romero Naranjo⁴]

1.1. APORTACIONES Y BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO DE LA PERSONA

1.1.1. Las Primeras Fuentes

"La música ha sido expresión colectiva constante en todas las culturas, desde la antigüedad hasta nuestros días" (Waisburd y Erdmenger, 2007, p. 13). De hecho, las primeras expresiones musicales datan de miles de años antes de Cristo, y así queda patente en las diversas pinturas rupestres que

⁴ Más información sobre el Método BAPNE en <http://www.percusion-corporal.com/index-0.html>

aún hoy conservamos. Además, actualmente se conserva un buen número de instrumentos musicales que se han recuperado en yacimientos arqueológicos, algunos de ellos datados en 60000 años a. C. Levitin (2008) afirma que los instrumentos musicales figuran entre los artefactos más antiguos fabricados por el hombre que se han encontrado. La flauta de hueso Eslovenia, fechada hace cincuenta mil años, hecha con el fémur de un oso europeo ya extinto, las arpas sumerias de Ur, que datan del año 2400 a. C. o la iconografía y las ilustraciones de instrumentos musicales localizadas en las pirámides de Egipto del período Predinástico y del Imperio Antiguo, comprendidos entre los años 4000 y 2200 a. C., son un excelente ejemplo. Del mismo modo, tenemos evidencias del uso mágico de la música así como de su utilización como repelente del mal tanto corpóreo como del alma. En consecuencia, "se puede afirmar que la casuística sobre el uso de la música en las civilizaciones prehistóricas es muy abundante" (Fernández de la Cuesta, 2002, p. 8).

Será en la Edad Antigua donde encontremos los primeros documentos escritos sobre las propiedades de la música, y así, Rodrigo (2000) nos habla de la utilización de la música como elemento productor de cambios en las personas ya en el antiguo Egipto, donde por el año 1500 a. C., los papiros recomendaban el uso de la música para curar la infertilidad de las mujeres. También en China se le atribuían virtudes terapéuticas a una serie de notas musicales relacionadas con órganos específicos del cuerpo. Sin embargo, la mayoría de los autores sitúa el uso racional de la música como parte importante en la formación integral de la persona y como disciplina capaz de prevenir y curar enfermedades, entre otras propiedades, en la Grecia de Platón y Aristóteles, siendo el propio Platón quien escriba:

La música es una ley moral, da alma al universo, alas a la mente, vuelo a la imaginación, encanto a la tristeza, alegría y vida a todas las cosas, es la esencia del orden y conduce a todo lo que es bueno, justo y hermoso (en Waisburd y Erdmenger, 2007, p. 23).

Desde entonces hasta nuestros días, han sido muchos los investigadores dedicados a recopilar la documentación existente sobre los beneficios que la música aporta a otras disciplinas, así como sus usos propedéuticos, medicinales, terapéuticos o educativos. Un buen ejemplo de estos usos nos lo aportan las palabras de Martí i Vilalta (2010, pp. 155 y 156), a saber:

- Los pueblos primitivos utilizaron la música, juntamente con otras artes, como terapia. Los sumerios de Mesopotamia, y posteriormente los griegos, los egipcios y los romanos, consideraron la música como un remedio eficaz para restablecer la armonía del cuerpo.
- Las principales enfermedades relacionadas con el tratamiento musical fueron, en la antigüedad, las alteraciones del estado de ánimo, las picaduras de animales como la tarántula, los escorpiones o las serpientes, y la corea, también llamada mal de San Vito.
- Demócrito (460 – 370 a. C.), en su libro de las infecciones mortales señala que la mordedura de serpiente cura con la música de una flauta si se toca de forma hábil y con melodía.
- Teofrasto (372 – 287 a. C.), en su libro de la inspiración indica que cuando los dolores son muy agudos, se alivian si un flautista toca melodías dulces.
- Plinio el Viejo (23 – 79)..., señala el efecto terapéutico de la música en los dolores secundarios a la gota.
- El médico romano... Celio Aurelio señala en su libro de los remedios que si un flautista tocaba su instrumento sobre las partes del cuerpo doloridas, éstas se relajaban porque desaparecían la agitación y la palpitación, hasta que el dolor era anulado; estaba indicado para, por ejemplo, el dolor producido por la ciática.
- El gran médico persa Avicena (980 – 1037), en su texto "El canon de la medicina", ya sugería que la música agradable predispone al sueño.
- Philippe Pinel, el gran médico francés estudioso de las enfermedades mentales, ya consideró la utilidad de la música en el tratamiento de la epilepsia.

El contenido de estos documentos se ha convertido en pilar fundamental de investigaciones de toda índole, cuyo objetivo principal ha sido el de dar a conocer que, desde hace miles de años de historia de la humanidad, tenemos constancia de la existencia de una práctica musical asociada a la consecución de una vida más plena.

Esta concepción de la música que va más allá del mero entretenimiento, queda definitivamente acuñada con la doctrina del "ethos" griego, siendo los propios autores de la época los que nos informan de una música que es capaz de evocar estados de éxtasis y de otra música que, a través de la gradación hasta la descarga, es capaz de calmar de nuevo. Además, existen armonías que utilizadas adecuadamente dirigen el estado físico y psíquico de la persona y, en general, determinados hábitos considerados éticamente correctos. Sobre esto mismo, Fernández de la Cuesta (2002, p. 8), explica que Francisco Salinas, en su obra *De musica libri septem* (Salamanca, 1577), y en relación a las teorías de diversos autores grecorromanos, escribe: "tatis enim efficitur unusquisque quales harmonias ac rythmos audire consuevit (dime qué música escuchas y te diré quién eres, podríamos traducir libremente)".

Esta doctrina del "ethos" será el punto de partida para el desarrollo de teorías sobre los beneficios de la música que llegan hasta nuestros días. Así, en la obra de Boecio *De institutione musicae* se proclama que la música está asociada al hombre de forma tan natural que no podríamos prescindir de ella aunque quisiéramos y que la fuerza de la mente debe ser dirigida de modo que lo innato por naturaleza pueda también ser dominado por el conocimiento (Hernández, 2009); el mismo Boecio (Suppan, 1998) escribe que así como las matemáticas, la música posee un carácter pre – científico y un ethos propedéutico, a través del cual mejora la capacidad de pensamiento y la primera experiencia del auténtico ser. Estas mismas cualidades las recoge Confucio que no duda en atribuir a la música propiedades para ennoblecer el espíritu de los seres humanos, para mantener su corazón en equilibrio y para dominar sus anhelos y sus pasiones.

La relación entre la música y el cerebro también ha sido centro de interés a lo largo de la historia de la humanidad, y así lo expone Ortiz (1996a) al escribir que ya en la Edad Media lo médicos ubicaron la función musical en el oído interno, siendo posteriormente el médico renacentista Willis quien consideró que el cerebro era el asiento de esta misma función, y un siglo después, Gall asignaba cada una de las funciones del ser humano a un área

concreta del cerebro, considerando que la música estaba localizada en el interior de éste.

La profesora León Sanz (1993) habla de un buen número de personalidades del siglo XVIII español que estudiaron la acción terapéutica de la música en la medicina, entre los que destacan Domenech, Cid, Rodríguez, Fray Vicente de la Asunción y Ximénez de Lorite. Desde una perspectiva similar, Fernández de la Cuesta (2002) nos recuerda que la música romántica de Franz Listz era interpretada por el propio compositor en el hospital psiquiátrico femenino de la Salpêtrière para estimular la mente de las enfermas, y en la misma línea, el compositor austriaco Gustav Mahler afirmaba que uno de los objetivos de la música consistía en servir de consuelo a todas aquellas personas que sufren, para que se sobrepusieran más rápidamente al dolor.

Como dice Willems (1979), la música, ya sea magia, arte o ciencia, siempre estuvo ligada al progreso de la humanidad. Incluso desde los terrenos más cotidianos, relacionados con la tradición popular, encontramos alusiones a los beneficios de ésta. Ferrerós (2008) nos recuerda algunos refranes populares tales como "la música amansa a las fieras" (recogido del mito de Orfeo), "quien canta su mal espanta" (en las *Cartas* de Santa Teresa) o "donde música hubiere, males no existieren" (palabras de Cervantes en el *Quijote*). Estos tres refranes son un excelente ejemplo de cómo frases relacionadas con las propiedades de la música provenientes del mundo de las letras y la cultura han sido incorporadas por el pueblo a su propio acervo.

1.1.2. Las Investigaciones Actuales

En la actualidad contamos con una gran cantidad de investigaciones cuyas conclusiones precisan los efectos afectivos, fisiológicos y mentales de la música en el desarrollo de la persona desde el vientre materno, y la significatividad que ésta tiene como potenciadora de la creatividad por medio de actividades de estimulación y activación de la percepción visual, la auditiva y la cinestesia. Hoy, la música no sólo se concibe como diversión y arte, sino como un instrumento que intensifica la memoria, la sensibilidad, la

concentración, las destrezas para mejorar la escritura y la lectura, favorece el perfeccionamiento físico y es productora de sensaciones que generan el placer de aprender. En definitiva, y como expone Jimeno (2000), la música, y la estimulación auditiva en general, son necesarias para posibilitar un óptimo desarrollo de las capacidades y potencialidades humanas.

A diario encontramos referencias sobre los resultados de investigaciones que distintas disciplinas han elaborado sobre los propiedades de la música en el progreso del ser humano, siendo los estudios relacionados con la neurología, con la psicología o con la biología, los que ofrecen unas conclusiones que se podrían calificar de sorprendentes. Estas conclusiones afirman que la escucha de melodías agradables no sólo modifican nuestro estado de ánimo, sino que pueden tener una influencia muy positiva en el desarrollo cognitivo humano, en nuestra inteligencia y, como consecuencia, en la salud. Además, tanto hacer como escuchar música provocan una comunicación interhemisférica y, por tanto, un uso de los pensamientos convergente y divergente. Sobre este asunto, Levitin (2008, p. 17) afirma que "descubrimientos recientes... están demostrando que la música se distribuye por todo el cerebro, en contra de la antigua idea simplista de que el arte y la música se procesan en el hemisferio derecho, mientras que el lenguaje y las matemáticas se procesan en el izquierdo", y sigue exponiendo que "oír, interpretar y componer música es algo en lo que intervienen casi todas las áreas del cerebro que hemos identificado hasta ahora, y exige la participación de casi todo el subsistema neurológico"

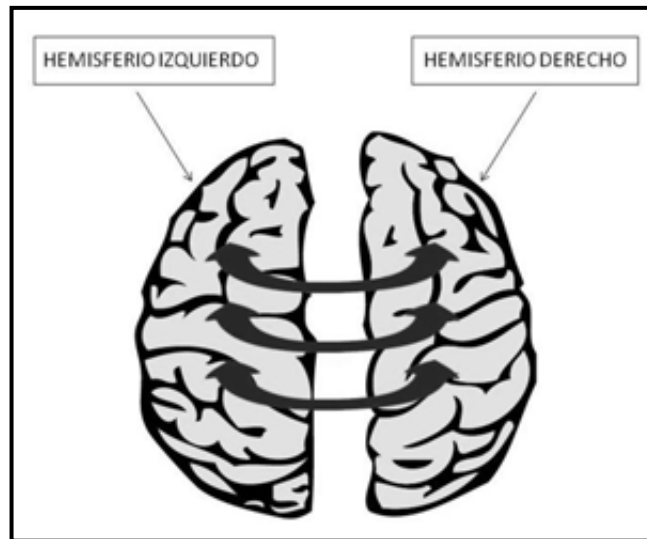


Figura 1.3: Colaboración interhemisférica

[FUENTE: Elaboración propia basada en la figura presentada por Despins (1986, p. 97)]

La música genera nuevas conexiones en el cerebro, y a mayores conexiones, la experiencia estará más integrada con la memoria. Desde esta misma perspectiva, los estudios llevados a cabo con diferentes tipos de aprendizaje musical han confirmado una importante afección en los patrones de activación cerebral, hasta el punto de que el trabajo con las distintas armonías, con el ritmo y con la melodía podrían ayudar en la resolución de problemas cerebrales que van desde la pérdida de la capacidad de hablar hasta los daños emocionales. Ortiz (1996b) va más allá al manifestar que la música es la mejor herramienta para mejorar y prolongar la salud mental, y parece que los avances registrados en el conocimiento del cerebro asignan al arte de los sonidos un papel preponderante en la mejora de las facultades cognitivas y la propagación de la coordinación cerebral. La puesta a punto de las capacidades sensoriales mediante la música, entendida como una actividad de gimnasia cerebral o de entrenamiento neuropsicológico, contribuiría a mejorar y favorecer procesos superiores, tales como atención, memoria, aprendizaje, percepción, etc., e incluso, modificar determinados hábitos o conductas no deseadas, con lo que se posibilita una mejor interacción socio – ambiental así como una mejor calidad de vida en general.

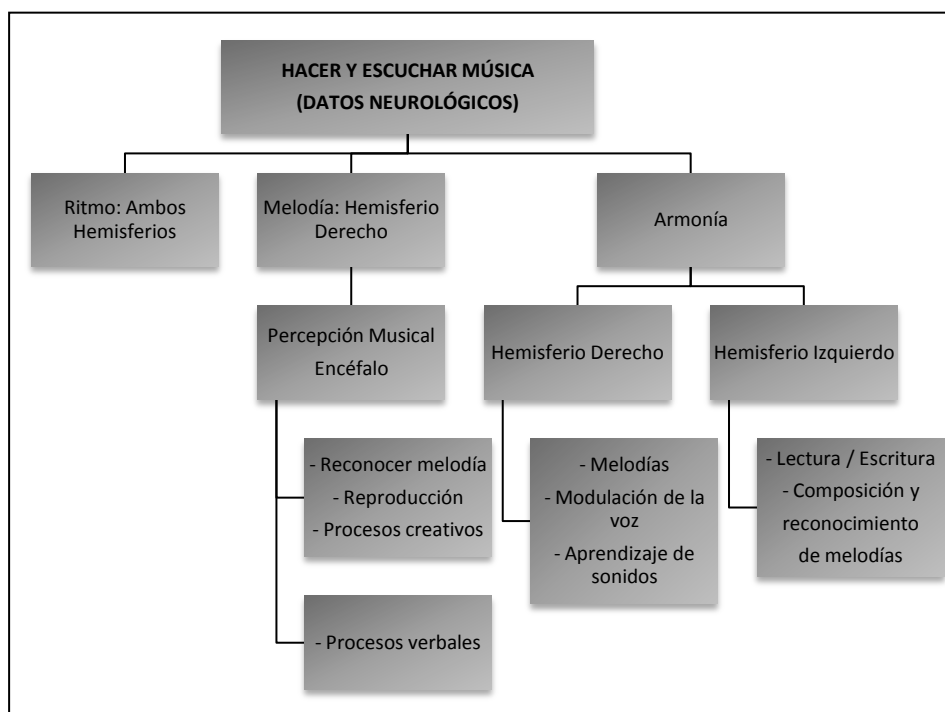


Figura 1.4: Actividad cerebral ante el hecho musical

[Fuente: Elaboración propia basada en la presentada por Bermell (2004, p. 115)]

Distintos instrumentos de medición y análisis de la actividad cerebral han recogido importantes resultados que atestanzan que la escucha de música conlleva una serie de ajustes tanto psicológicos como motores que pueden provocar una modificación vegetativa, afectando al pulso, la respiración, la presión sanguínea, la dilatación de las pupilas o los reflejos psicogalvánicos, a la vez que retarda la fatiga muscular y genera un aumento de endorfinas. Martí i Vilalta (2010) subraya que los estudios de neuroimagen realizados cuando alguien sigue el compás de una música han demostrado que se activa su corteza cerebral motora, los ganglios basales y el cerebelo. Storr (2007), a su vez, hace hincapié en los resultados obtenidos mediante la técnica del encefalograma, con los que se han recogido cambios en la amplitud y la frecuencia de las ondas cerebrales captadas, producidas por distintos estímulos musicales, y mediante el electromiógrafo, utilizado para medir las potencias de actuación muscular, mientras se escucha música. En esta misma línea, Montilla (1999, p. 140) afirma que:

Aparte de su valor histórico, cultural, estético y emocional, la música encierra en sí un alto significado biológico que se imbrica y tiene repercusiones en otros procesos esenciales para el desarrollo de la vida, tales como la comunicación con otros seres, la reproducción, cuidado de la prole y otros tipos de conductas, especialmente la social y territorial. La música impregna muchos aspectos de nuestra vida y... posee valiosos significados en nuestra sustantividad humana... la del hombre considerado como una unidad intelecto – sentiente.

La música también ha alcanzado un papel relevante en el campo de la medicina. La medicina actual no duda en reconocer el profundo interés que un gran número de profesionales está mostrando por el potencial curativo del hecho musical, utilizado en innumerables centros hospitalarios y centros pediátricos para la estimulación auditiva, tanto del feto como del neonato, así como para tratar a pacientes con distintos tipos de patologías.

Durante los últimos años se vienen realizando acciones médicas en las que la música está tomando un papel principal, estableciendo lazos de unión entre profesionales de la medicina y pacientes, con el doble objetivo de mejorar la salud y de reintegrar a las personas curadas en la comunidad. Recientes investigaciones nos informan de la validez del estímulo sonoro como agente que posibilita la disminución de medicación administrada en intervenciones quirúrgicas, que aminora los estímulos dolorosos de los pacientes o que acelera enormemente los procesos de rehabilitación y postoperatorios.

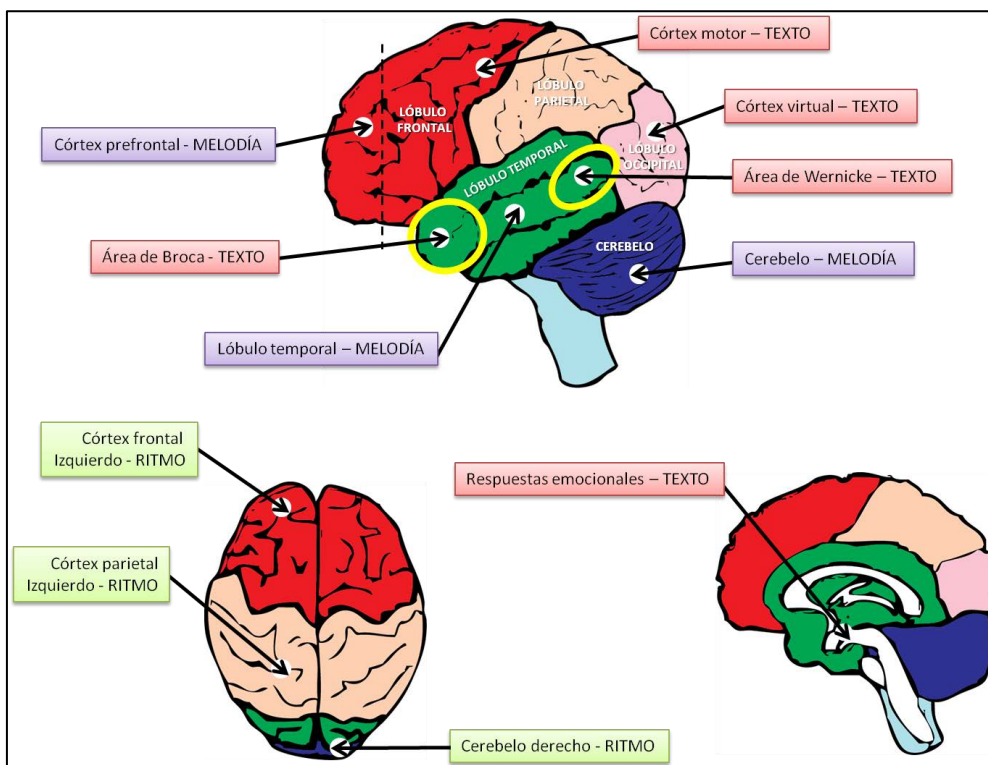


Figura 1.5: Partes del cerebro que se activan cuando escuchamos música

[FUENTE: Elaboración propia basada en el gráfico presentado por la Universidad de Florida⁵]

Como ejemplo de estas nuevas prácticas podemos citar los avances producidos en el tratamiento de personas con Alzheimer que, a través de canciones conocidas, han obtenido importantes progresos a la hora de recuperar algunos recuerdos, o con pacientes con apoplejía, que han conseguido volver a hablar a través del canto. O los estudios realizados con personas enfermas de Párkinson, que Oliver Sacks describe en su libro *Despertares*, en el que expone cómo la música es capaz de mejorar la capacidad de movimiento, fundamentalmente la marcha y la situación emocional del paciente.

⁵ El informe completo, *The psychology of music*, se puede consultar en: <http://visual.ly/psychology-music>

Bermell (2004) también comenta varios ejemplos sobre el uso de la música y sus beneficios en medicina como analgésico eficaz para sedar a pacientes, en los quirófanos, en cuidados paliativos para enfermos terminales y para la estimulación de los bebés.

En este punto hemos de hacer un alto en el camino para hablar con más detalle de la Musicoterapia, disciplina cuyos profesionales están realizando actualmente, y desde mediados del pasado siglo XX, una labor excepcional en colaboración con la psicología, la neurología, la medicina o la educación, en situaciones tan diversas como intervenciones quirúrgicas, embarazos y partos, estados de parálisis cerebral, distintos tipos de demencias, problemas de aprendizaje, hiperactividad, etc., y tiene un destacado papel en los procesos destinados a facilitar y promover comunicación, aprendizaje, movilización, expresión, organización y otros objetivos terapéuticos, médicos, neurológicos... relevantes, a fin de asistir a las necesidades físicas, psíquicas, sociales y cognitivas de las personas.

Boyce – Tillman (2003) nos recuerda que la Musicoterapia surgió a partir del trabajo con personas con discapacidad para el aprendizaje y con pacientes psiquiátricos y que ha recibido influencias de las tradiciones psicoanalíticas, sobre de todo de Jung, de las tradiciones conductistas y de la psicología humanística practicada por Carl Rogers. Pero su aparición no es novedosa. Willems (1979) nos recuerda que los beneficios terapéuticos de la música se conocen desde muy antiguo. Tenemos testimonios árabes, griegos, hebreos o hindúes que explican el poder mágico del sonido y del ritmo, y documentos de la Edad Media relativos al influjo curativo de la música.

Horden (2002, p. 14) define la Musicoterapia en los siguientes términos:

Music Therapy is the use of music and/or musical elements (sounds, rhythm, melody and harmony) by a qualified music therapist, with a client or group, in a process designed to facilitate and promote communication, relationships, learning, mobilization, expression, organization and other relevant therapeutic objectives, in order to meet physical, emotional, mental, social and cognitive needs. Music Therapy aims to develop potentials and/or restore functions of the individual so that he or she can achieve better intra – and inter – personal integration and, consequently, a better quality of life through prevention, rehabilitation, or treatment.

Actualmente existe un buen número de instituciones, públicas y privadas, que utilizan la Musicoterapia con objeto de ofrecer una mejor calidad de vida tanto a niños como a adultos afectados por todo tipo de enfermedades, limitaciones en sus condiciones normales de vida, problemas de salud mental o física, problemas de aprendizaje, etc., sabedores de la influencia bienhechora de esta disciplina cuyo fin último es la búsqueda de una mejoría en el equilibrio general del individuo.

Un paradigma de este tipo de instituciones, de reconocido prestigio a nivel mundial, es la *Council for Music in Hospitals*, organización benéfica escocesa establecida en 1948, cuya misión consiste en mejorar la calidad de vida de adultos y niños con todo tipo de enfermedades y discapacidades, a través de los beneficios terapéuticos de la música en vivo. Esta organización envía a músicos a centros hospitalarios, residencias de ancianos, asilos, guarderías y escuelas con alumnado con necesidades educativas especiales del Reino Unido, proyectando hasta un total de 5000 conciertos al año, y adaptando sus programas en cada momento y a cada situación, siendo su máxima: *llevar la alegría de la música en directo, desde el conocimiento de que ésta es la mejor medicina del mundo*.

El propio Boyce – Tillman (2003), haciendo suyas las palabras de la doctora Cheryl Dileo Maranto, nos habla sobre la eficacia de la Musicoterapia en los siguientes ámbitos:

- Cirugía.
- Unidades de cuidados intensivos de neotatos.
- Cuidados médicos pediátricos.
- Rehabilitación física.
- Cuidados respiratorios.
- Cuidados a pacientes quemados.
- Tratamientos del dolor.
- Disminución del estrés.
- Hospital general o unidad de cuidados intensivos.

- Parto y alumbramiento.
- Oncología y enfermedades terminales.

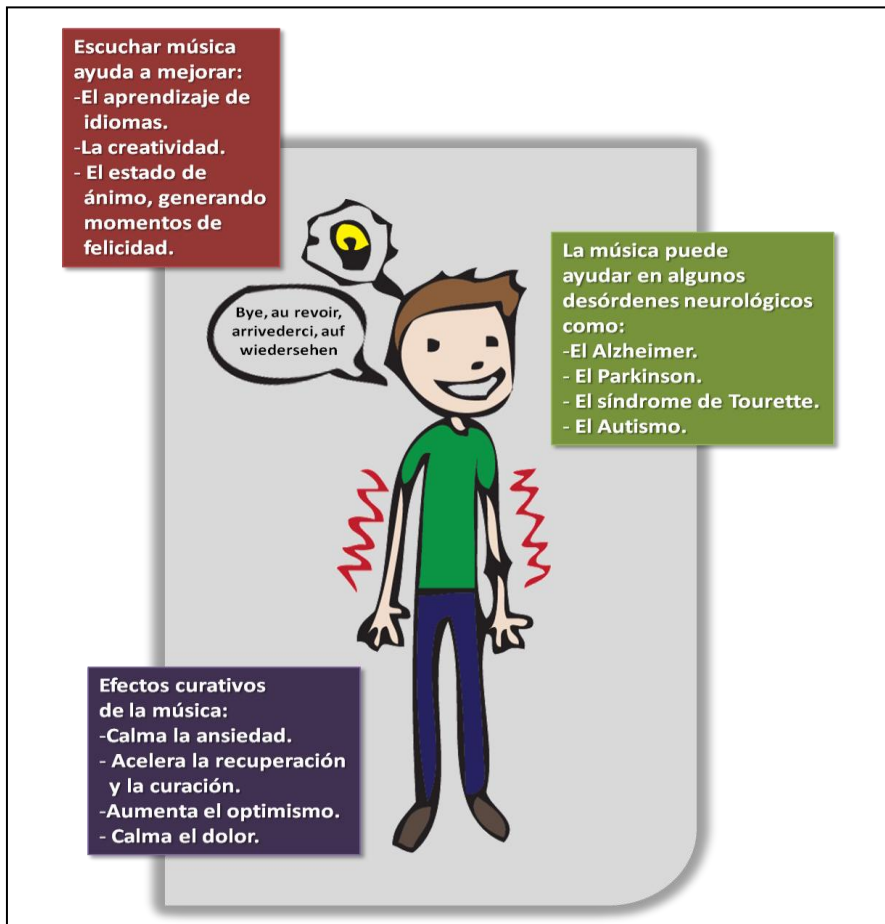


Figura 1.6: Otros efectos de la música en el cerebro humano

[FUENTE: Elaboración propia basada en el gráfico presentado por la Universidad de Florida]

La Musicoterapia está llevando a cabo una importante labor como elemento fundamental en el desarrollo óptimo de las personas y como suplemento en el tratamiento de pacientes enfermos. Ha quedado demostrado que la terapia musical ayuda a superar una gran variedad de problemas tanto físicos como psicológicos. Esto se debe a que la música ejerce un enorme poder, queramos o no y nos consideremos o no personas especialmente musicales.

Tabla 1.1: Principales cualidades de la Musicoterapia

CUALIDADES TERAPÉUTICAS DE LA MÚSICA	
A NIVEL FISIOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Acelera / retarda las funciones orgánicas. • Actúa sobre el sistema nervioso central y periférico. • Desarrolla el oído.
A NIVEL INTELLECTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla la capacidad de atención, la memoria, la inteligencia, el aprendizaje, la imaginación y la capacidad creadora. • Desarrolla el autodomnio corporal, el sentido del orden y el análisis. • Desarrolla la capacidad artística y el gusto y goce estético. • Favorece la meditación y la reflexión.
A NIVEL PSICOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Evoca, provoca y desarrolla sentimientos diversos. • Favorece la liberación emocional, la catarsis.
A NIVEL SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la comunicación y la autoexpresión. • Es un agente socializante. • Es un lenguaje universal.
A NIVEL ESPIRITUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Contacta con la religión, lo trascendente y lo divino.

[FUENTE: Modelo propio basado en el presentado por Rodrigo (2000, p. 30)]

1.2. LOS BENEFICIOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La inclusión tardía de la enseñanza de la música en los currículos oficiales de nuestro país, ha ocasionado algunos desajustes que, a día de hoy, aún podemos observar sin necesidad de profundizar demasiado. Simplemente preguntando a los distintos componentes de la comunidad educativa acerca de su opinión sobre la Educación Musical en Primaria, conseguimos percatarnos de que existe un ambiente rodeado de una extraña ambigüedad, a la hora de valorar la utilidad y conveniencia de una atención y dedicación adecuadas a la Educación Musical dentro de la formación general de los ciudadanos. Esta sensación suele ser compartida y transmitida, también, por un gran número de docentes Especialistas de Música cuando exponen su propia percepción sobre la opinión que las comunidades educativas de sus centros mantienen acerca de la enseñanza de la música en esta etapa educativa, o sobre los recursos de los que disponen en sus aulas, si tienen aula específica. Desde esta misma perspectiva, Schafer (2008, p. 32) nos dice:

No es fácil explicarle a esta gente (se refiere a los distintos componentes de la comunidad educativa) que grandes mentes del pasado asignaron a la música un papel educativo de la mayor significación, a menos que hayan leído los escritos de Platón, Aristóteles, Montaigne, Locke, Leibnitz, Rousseau, Goethe, Shaw y otros, cosa que parece del todo improbable.

A día de hoy, 20 años después de la llegada de la música a las aulas como materia obligatoria, aún seguimos padeciendo este tipo de contextos. Nuestra sociedad aún no se ha concienciado de la importancia de la música en la formación del niño, aún no ha entendido correctamente la idea fundamental de que "la educación musical no debe ser una materia... con tantas (o tan pocas) horas semanales; la educación musical tiene que incrustarse indisolublemente en el día a día del niño, del joven, tiene que formar parte importante de su existencia (Pahlen, 1961, p. 7).

Las voces de los expertos más críticos no dudan en afirmar que, tanto políticos como educadores que no han tenido contacto con la Educación

Musical, no se toman en serio la música, hasta el punto de ser capaces de reconocer públicamente el valor de la Educación Musical, mientras que sus actuaciones desmienten sus propias manifestaciones. En este sentido, podemos suscribir que la Educación Artística no recibe la misma consideración que otras enseñanzas: no lo hace en los horarios, ni en atención académica, ni en apoyo político, por lo que se puede afirmar que aún estamos lejos de alcanzar la calidad educativa que se pretende.

Es obligatorio, por consiguiente, buscar los cauces más apropiados para concienciar a padres, administradores, políticos, incluso a algunos docentes, de que la Educación Musical es un deber absoluto, no es una materia a la cual se la pueda cuestionar cada vez que se habla de reformas educativas. Esto sólo genera malestar, incompreensión y desilusión en el profesorado Especialista, y ciertos niveles de animadversión y rechazo entre políticos y padres. Así, mientras que no se vayan cambiando ciertas actitudes, tendremos en la enseñanza de la música una de las materias más atrasadas, peor encaminadas y menos comprendidas (Pahlen, 1961).

Jimeno (2000) nos recuerda la escasa importancia que se presta a la Educación Musical y a las artes en general, hecho insólito si recordamos que la universalización de la Educación Musical en Hungría trajo consigo un buen número de experiencias que mostraban cómo el alumnado mejoraba sus puntuaciones medias en todas las materias cuando en sus planes de estudio se dedicaban más horas a la música ya que, como afirma Palacios (2005), la música desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad, favorece el aprendizaje de otras lenguas, de las matemáticas, de la historia, de los valores sociales y estéticos, y contribuye al desarrollo afectivo, psicomotor, intelectual, físico y neurológico. Y si todo esto está rigurosamente comprobado y aceptado por la comunidad de expertos, ¿qué está fallando?, ¿en qué momento se han roto las vías de comunicación para dar a conocer a la comunidad educativa y a las instituciones estos resultados?

Nos enfrentamos, por lo tanto, a una consideración social y escolar de la música más cercana a lo lúdico que a una materia fundamental del currículo, circunstancia que incide de manera negativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto se debe, entre otros motivos, a la falta de una cultura en la que la música, como actividad puramente humana que es, llegue a formar parte importante de nuestra sociedad. En este sentido, Vílchez (Dir.) (2009, p. 36) expone que "aquí (en España), parece que estudiar música es para ser

profesional de la música, y éste es un presupuesto y un prejuicio que hay que combatir".

En nuestros días, el lugar de la música en la escuela no va más allá de ser una materia ligada al Área de Artística, sin entidad propia y a la que se le dedica, a todas luces, un tiempo claramente insuficiente en nuestros currículos escolares. Esta falta de tiempo favorece un parvo desarrollo de los programas estipulados, puesto que el profesorado se ve limitado a trabajar lo que puede, sin posibilidades reales de poner en práctica una labor educativa más completa en términos de enseñanza – aprendizaje.

Uno de los problemas a los que nos enfrentamos es la deficitaria formación en materias artísticas que han recibido las personas responsables de la gestión, organización y legislación escolar, y esto se traduce en una deficiente visión de la música como parte significativa de nuestra sociedad. Se produce así una curiosa situación: prácticamente todas las personas – López García (2010) habla, en términos globales, del 96'33% de los sujetos encuestados en su investigación – reconocen escuchar música habitualmente, a la vez que son conscientes de que la música está presente en la mayoría de los acontecimientos diarios. Sin duda, éstos son motivos suficientes para que la música esté presente en la educación general, incluso para que su presencia tenga mayor calado del que ostenta en este momento. Hemsy de Gainza (2002a) dice al respecto que, actualmente, se considera que la musicalidad es un patrimonio común del ser humano. Por lo tanto, debería ofrecerse a todas las personas, sin excepción, la oportunidad de acceder a un proceso de musicalización. Por el hecho de constituir un verdadero lenguaje, la música debería formar parte obligada e insoslayable en todo proceso educativo.

Teniendo en cuenta, y como explica Pérez Grau (2006), que en muchos casos, va a ser en el colegio donde únicamente los niños van a recibir esta formación en toda su vida, nos vemos en la obligación, como docentes Especialistas en Educación Musical, de tomar cartas en el asunto. Es la hora de pugnar por una inclusión más comprometida de la música en nuestras Leyes educativas, de pedir compromisos serios a nuestras instituciones y de que los compromisos adquiridos se pongan en práctica sin restricciones.

Cualquier sistema educativo que deja de lado la sensibilidad del niño para concentrarse en las conquistas de tipo intelectual o técnico, ha pasado por alto la esencia entera de la cuestión. Nuestra labor comienza en este

punto. Nos corresponde a nosotros velar por un futuro educativo en el que la música ocupe el lugar que le corresponde, y no sólo procurándolo con nuestro compromiso, también trabajando por que se consolide y se mantenga.

1.2.1. La Percepción Actual de la Comunidad Educativa sobre la Educación Musical en los Centros de Primaria

Es en 1931 cuando en España, por *Decreto de 8 de enero*, se reconoce a los padres el derecho a intervenir en la escuela a través de los llamados *Consejos de Protección Escolar* (Mariñas y Rodríguez, 1999). Pero no será hasta 1970, con la entrada en vigor de la *Ley General de Educación (LGE)*, cuando se reconozca, por primera vez en la legislación española, el derecho de los padres a intervenir de forma asociada en la función educativa quedando integradas, de este modo, las asociaciones de padres en el sistema educativo. Años después, la *LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación)* establecerá la creación de los Consejos Escolares como órganos de participación en la gestión de los Centros escolares y en el que están presentes los padres y las madres de alumnos.

Desde entonces hasta ahora, se mantiene la idea de que la participación de los padres es clave como sector que se encuentra fuera de la relación pedagógica, de ahí que la implicación de los padres sea una de las pocas vías que posibilitan la apertura del Centro de enseñanza a la comunidad en la que está inserto, contribuyendo así a una mayor dinamización cultural del tejido social (Gil, 1994), evitando algunos problemas de aprendizaje en los primeros años de escolarización del niño.

A pesar de esto, Martí (2008) nos recuerda que la realidad es otra, y que todavía pesa demasiado la cultura que postula que los padres cuanto más lejos mejor, que nuestra independencia pedagógica es inapelable y, que si no vamos con cuidado y abrimos las puertas de la escuela más de la cuenta, ya no podremos "sacarnos a los padres de encima". Esta visión desafiante e intrusiva de los padres ante los docentes va ligada a la inexistencia de una tradición y una cultura participativas que han motivado, como comenta Álvarez

(2004), una situación en la que los padres se implican mínimamente en las actividades educativas de los Centros, mientras que los profesionales tampoco se esfuerzan demasiado por potenciar el encuentro.

Este escenario ha originado una dejación de funciones por parte de los padres que, si bien alivia la presión de los docentes menos dados a conciliar la vida escolar con la familiar, en los últimos años viene siendo criticada por otra parte del profesorado que entiende que las dos instituciones encargadas de educar a los niños son la familia y la escuela, y que si cualquiera de éstas baja la guardia, el proceso de enseñanza – aprendizaje se resiente. Es necesario, por consiguiente, buscar el equilibrio que facilite tanto la labor de las familias como la de los profesores ya que, como nos aclara Comellas (2009), la familia es el contexto inicialmente responsable del proceso educativo; ésta delega una parte de la responsabilidad educativa en la institución escolar, pero esto no debe representar una contradicción en el enfoque ni un solapamiento de funciones.

Esta incómoda circunstancia se produce porque, como manifiestan Mariñas y Rodríguez (1999), se pide a los padres que participen en el gobierno de unas instituciones de las que desconocen casi todo, y de las que no ven ningún tipo de esfuerzo por acercar la realidad educativa a la que pertenecen a su nivel de comprensión y, en ocasiones, esto se aprovecha para acusarlos del mal funcionamiento de las mismas. Este desencuentro desvela una imperiosa necesidad de buscar vías sólidas de coincidencia con el claro objetivo de obtener soluciones que puedan ser entendidas, aceptadas y asumidas por toda la comunidad educativa.

Una posible medida nos la ofrece Kñallinsky (2003), que apuesta por una de las actividades más comunes y extendidas como son las escuelas de padres. Pero la realidad es más complicada de lo que, en principio, puede parecer. De hecho, los últimos estudios relacionados con la participación de las familias en la vida escolar demuestran que la brecha abierta entre la escuela y la familia es más amplia de lo que se esperaba; el 4 de abril de 2009, el Diario de Ibiza publicaba el siguiente titular: *Los centros achacan a la poca implicación de los padres parte del fracaso escolar*⁶, dato extraído de las conclusiones del *Dictamen 7/2009 del Consell Económic i Social sobre la Eficacia del Sistema Educativo* en Baleares. Este informe señala que el 47%

⁶ La noticia completa se puede leer en <http://www.diariodeibiza.es/pitiuses-balears/2009/04/08/colegios-achacan-parte-fracaso-escolar-participacion-padres/319982.html>

de los padres de alumnos no acuden a las entrevistas cuando algún docente lo solicita.

Además, las escuelas de padres no terminan de obtener los resultados esperados, especialmente los relacionados con la participación de las familias. Sobre este asunto, López García (2010), en su investigación realizada para la obtención del *Diploma de Estudios Avanzados (DEA)*, ofrece unas cifras que confirman esta realidad, exponiendo que sólo 36 sujetos de 576 familias que conformaban las comunidades educativas de cuatro Centros de Educación Primaria de las comarcas de Hellín y Sierra del Segura, asistieron a las charlas sobre las aportaciones y beneficios de la enseñanza de la música en la escuela, desarrolladas dentro de los programas de las escuelas de padres diseñados por los distintos equipos de orientación de estos Centros para el curso 2009 / 2010.

Esta situación hace harto complicada la tarea de informar y de formar a los padres, lo que perjudica, en gran medida, a la Educación Musical en las escuelas. Si tenemos en cuenta que, según Jorquera (2000), es necesario tener presente que el analfabetismo musical es la condición más frecuente entre los padres y madres de alumnos, nos encontramos ante un complicado panorama para poder transmitir a las familias la información necesaria para que la Educación Musical deje de ser la eterna olvidada, cuya consideración en los currículos no va más allá de ser una materia de segundo orden (Pastor, 2008).

Con esto se nos desvela la evidente dificultad que supone mentalizar a los padres de la necesidad de la enseñanza musical para conseguir una formación integral de la persona si las instituciones educativas no están dispuestas a colaborar en este cometido; y en este momento, no parece haber una clara intención al respecto. De ahí que, como dice Kucharski (1980), podamos pensar, sin temor a equivocarnos, que nuestras instituciones educativas aún no tienen conciencia de que la música sirve para algo.

La investigación en el campo de la pedagogía deja meridianamente claro que el medio familiar es la variable del entorno social que mayor incidencia tiene en la calidad de la enseñanza y en la actividad general de la escuela. De ahí la necesidad de que el nuevo sistema educativo armonice, lo más racional y coherentemente posible, la integración entre la familia y la escuela, de manera que se propicie una participación real y eficaz, más allá de toda conflictividad (Domingo, 1987). Esto obliga a tender puentes sólidos de

comunicación entre padres y Maestros, y éstos sólo se construyen a través del diálogo familia – escuela, desde una actitud de confianza y lealtad mutuas buscando una colaboración estrecha y solidaria entre ambos sectores de la comunidad educativa. Sólo desde esta perspectiva podemos ir marcándonos objetivos cuya finalidad no sea otra que la de facilitar la asimilación de normas a los hogares sin que esto genere un halo de imposición y, por lo tanto, de rechazo.

Los últimos estudios sobre sociología de la música corroboran que el entorno familiar, junto con el marco social, es fundamental a la hora de motivar hacia el estudio y la práctica musicales, es decir, la familia tiene un papel básico en el aprendizaje musical. Lacárcel (1992) nos dice al respecto que el hogar y el entorno cultural determinarán la comprensión y desarrollo musical. Así, el ambiente musical en el que vive el niño contribuirá en mayor o menor medida al desarrollo de las capacidades de éste; no debemos olvidar que los primeros Maestros de Música del niño son sus propios padres. Hemsy de Gainza (2003) nos dice al respecto que si la música es apreciada en la casa, el niño tendrá más posibilidades de desarrollar interés por ésta, por la danza o las actividades artísticas en general.

En resumen, podemos hablar de dos importantes aspectos que han contribuido a este "desencuentro": por un lado está lo que podríamos denominar como "deuda histórica" que nuestro sistema educativo mantiene, aún hoy, con la enseñanza de la música en la escuela. Esta situación ha generado una serie de prejuicios que todavía pesan sobre esta disciplina y que, poco a poco habrá que ir desmontando para evitar que se tambalee ante cada nuevo anuncio de reforma educativa. Sólo así podremos sacarla de este estado de permanente vulnerabilidad. Por otro lado, el entorno educativo, formado por la familia, los docentes y la propia Administración, juegan un importante papel como facilitadores de un ambiente propicio para el aprendizaje, el gusto y el amor por la música. Quizás el primer paso para conseguirlo consista, como comentan Gelabert y Tesouro (2005), en romper con el mito de que sólo las materias consideradas instrumentales son útiles y necesarias para la vida. Igualmente, cuando entendamos que el pensamiento no está únicamente mediatizado por el lenguaje y que la inteligencia no se agota con las tareas que utilizan palabras y números, es más probable que proporcionemos programas más diversificados y equitativos en nuestras escuelas.

1.2.2. La Importancia de la Educación Musical en el Desarrollo de los Niños en Edad Escolar

La interacción música – *ser humano* es una realidad incuestionable, y así lo entiende la gran mayoría de los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, la posibilidad de que la Educación Musical se convierta en una disciplina con más peso específico en los currículos, no parece contar con el beneplácito que debería y que le corresponde por méritos propios.

Esto no deja de ser una paradoja si recordamos el volumen de investigaciones que confirman que la enseñanza de la música ayuda al perfeccionamiento auditivo, contribuye al desarrollo psicomotriz, mejora el desarrollo de la memoria, favorece la capacidad de expresión, fomenta el desarrollo del análisis del juicio crítico e integra el saber cultural y el gusto estético. En definitiva, y haciendo nuestras las palabras de De Moya (2006a), es sabido que las voces experimentadas han demostrado sobradamente lo beneficioso y útil que es saber música para el ser humano, porque ayuda al desarrollo intelectual, estético y moral de la persona, tanto individual como socialmente. Y son el analfabetismo musical que arrastra nuestro país junto con la dificultad de transmisión, tanto a los padres como a las instituciones, dos de las razones más importantes del desconocimiento que la sociedad posee sobre las aportaciones y beneficios de las enseñanzas artísticas.

Llopis (2007) nos dice que la *LOE* podría haber reconsiderado las llamadas áreas instrumentales, puesto que la música se ha convertido en un instrumento de acceso a todas las áreas de conocimiento, por lo que ha que defender abiertamente el derecho de la Educación Musical a incorporarse a las materias instrumentales, puesto que por su triple condición de ciencia, arte y lenguaje, la música permite aproximarnos a la comprensión global del medio físico, social, natural y cultural. Para la escuela, la música se ha convertido en un instrumento socializador y educativo muy potente que permite conocer y comprender las diversas manifestaciones de la realidad.

Un claro ejemplo del poder de la música en el desarrollo integral de los niños nos lo ofrecen los escasos centros integrados, o de educación integral que tenemos en nuestro país. Los más conocidos son: el Centro Integrado de Enseñanzas Elementales de Música de Liria, el Centro de San Lorenzo de El Escorial, en Madrid, el Centro Integrado Oriol Martorell de Barcelona y los

Centros del grupo *NACE*⁷, en los que, además de completar los estudios reglados correspondientes a Infantil, Primaria y, en algunos de ellos Secundaria, la enseñanza de la música es el núcleo de interés alrededor del cual giran el resto de disciplinas y actividades, cuyas evaluaciones y resultados académicos están demostrando un alto nivel en el progreso de sus estudiantes.

⁷ Más información sobre el grupo NACE en <http://www.nace.edu.es/Paginas/Default.aspx>

Tabla 1.2: Conclusiones más significativas sobre los beneficios de la actividad musical en el desarrollo del niño en edad escolar

ACTIVIDAD MUSICAL	APORTACIONES Y BENEFICIOS
La práctica instrumental	Mejora los niveles de lectura, mejora el aprendizaje de la lengua, ayuda en el aprendizaje de idiomas, mejora los resultados en matemáticas, ayuda en el desarrollo de la creatividad, desarrolla aspectos importantes de la inteligencia emocional, mejora los resultados académicos en general.
El canto	Produce importantes mejoras en el lenguaje oral, ayuda en el aprendizaje de un segundo idioma, aumenta la autoestima y mejora las relaciones sociales.
La audición	Ayuda a mejorar la inteligencia espacial, mejora la capacidad lectora, desarrolla capacidades relacionadas con la expresión oral.
La lecto–escritura musical	Mejoras en la capacidad lingüística en general, ayuda en el desarrollo de las capacidades matemáticas.
El sonido, el ritmo, la melodía y la armonía	Todos ellos enriquecen al ser humano a nivel intelectual, cultural, social y emocional. Además, son una excelente herramienta educativa para trabajar la formación en valores.
La enseñanza de la música en general	Favorece el desarrollo cerebral, estimula la capacidad de memorizar, contribuye a la educación del cuerpo, del movimiento, de la sensibilidad y de la inteligencia. Destaca por su capacidad para transmitir valores como la solidaridad, la empatía o la cooperación. Genera en los niños seguridad emocional y confianza, creando en ellos una disposición al respeto mutuo, a la ayuda y a la colaboración. Desarrolla aptitudes individuales que inciden en la educación integral de la persona.

[Fuente: Elaboración propia]

León Peláez (2008) nos habla de la existencia de un paralelismo entre los tres componentes de la música (ritmo, melodía y armonía) y los tres niveles de complejidad humana (ámbitos socio – afectivo, cognitivo y psicomotriz), y

establece una relación según la cual, cuanto mayor sea la simbiosis entre estos elementos, mayor será el desarrollo intelectual, sensitivo y motórico.

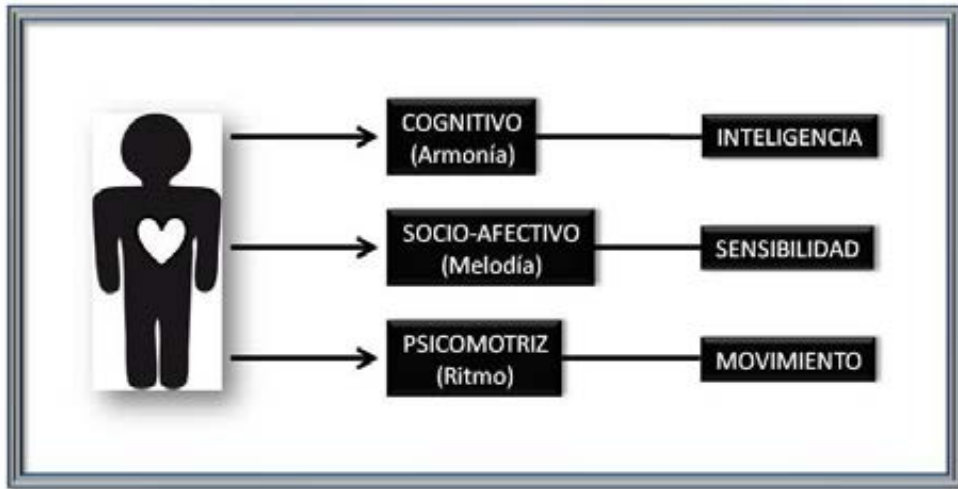


Figura 1.7: Paralelismo entre los componentes de la música y los niveles de complejidad humana

[FUENTE: Elaboración propia basada en el gráfico presentado por León Peláez (2008)]

Desde esta perspectiva, De Moya (2006a) señala que la Educación Musical permite el crecimiento integral del ser humano desde su propio yo, desde su interior, en comunicación constante con el medio que le rodea, buscando la construcción y relación consciente del ser, del saber, del hacer y del saber hacer, en concordancia consigo mismo, con los demás y con el medio. De la misma manera, permite al sujeto que se desarrolle en su dimensión biológica, psicológica y social.

Gardner (1994) defiende la existencia de ocho tipos de inteligencias (musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal), y las personas se diferencian en la intensidad y en las formas en que recurren a ellas y las combinan para solucionar los problemas y progresar en los distintos ámbitos (Bernal, 2005). El propio Gardner (1994) critica que la sociedad actual haya puesto en un pedestal a las inteligencias lingüística y lógico-matemática, lo que podría suponer una estafa para los individuos que tienen la capacidad de desarrollar otras inteligencias, y

afirma que el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las ocho inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias.

Estas palabras son una importante declaración de principios que serán expuestos en todos sus trabajos sobre las inteligencias múltiples. Howard Gardner no entiende una educación restringida, con limitaciones, en la que el objetivo fundamental sea preparar al niño en habilidades lingüísticas y matemáticas. Este modelo ha demostrado no dar los frutos esperados, a la vez que ha privado a nuestros hijos, y a nosotros mismos, de un desarrollo intelectual mucho más completo y equilibrado. Sobre la inteligencia musical, señala que cuantos más estímulos pueda recibir el niño a través de la música, el movimiento y las artes en general, mayor será su desarrollo intelectual, ya que la inteligencia musical influye en el desarrollo espiritual, cultural y emocional, puesto que el hecho musical es capaz de estructurar la forma de pensar y trabajar, a la vez que ayuda en el aprendizaje de otras materias como las matemáticas, el lenguaje y las habilidades espaciales. El desarrollo de la inteligencia musical, por tanto, implica el desarrollo de otras capacidades e inteligencias.

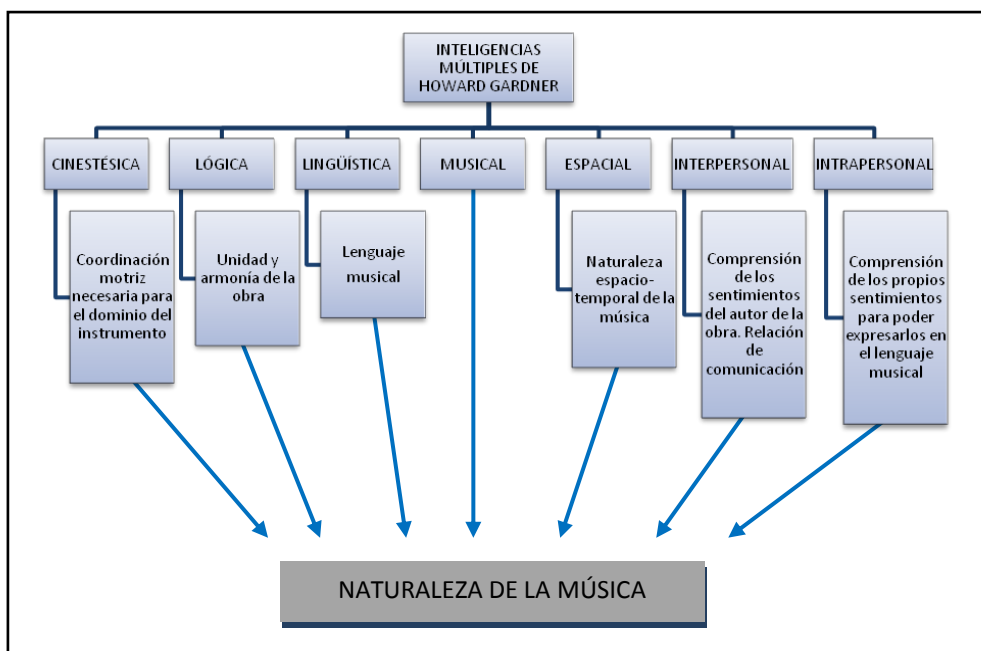


Figura 1.8: Inteligencias y capacidades implicadas en la Inteligencia Musical

[FUENTE: Modelo propio basado en el presentado por Jimeno (2000, p. 25)]

Todo lo anterior no debe llevarnos a equívocos o interpretaciones malintencionadas; la búsqueda de una Educación Musical más sólida en nuestro sistema educativo está fundamentada en la importancia de la música "per se", y una excesiva confianza en justificaciones que algunos podrían clasificar como simplistas, puede minar la plena inclusión de esta materia en futuras modificaciones curriculares. Levitin (2008, p. 240), haciendo referencia a la repercusión y los comentarios que suscitaron las conclusiones relacionadas con *El Efecto Mozart*, afirma al respecto:

A mí personalmente todo este alboroto me pareció un poco ofensivo, porque parecía implicar que la música no debería estudiarse en sí, por derecho propio, sino sólo porque podía ayudar a la gente a hacer mejor otras cosas más importantes... La música ha sido a menudo la hijastra pobre de las escuelas públicas, lo primero que se elimina cuando hay problemas de financiación, y la gente suele intentar justificar el hecho de que se enseñe por sus beneficios colaterales, en vez de dejar que exista por sus frutos.

Philpott (2004) nos recuerda que el discurso musical está íntimamente relacionado con la teoría literaria, la semiótica, la filosofía, la mente, la metáfora, el lenguaje y el cuerpo, por lo que sus bases biológicas son tan profundas que no se entiende una educación completa sin una Educación Musical al mismo nivel que el resto de disciplinas, como lenguaje capaz de numerosas e intrincadas redes de significado. Se convierte, por lo tanto, en una labor imprescindible conocerla, cultivarla y apreciarla, de ahí la necesidad de integrarla en los planes de estudios de la enseñanza básica.

A su vez, Leiva y Matés (2002) nos recuerdan que la Educación Musical reviste una gran importancia en la formación integral y globalizadora del hombre, ya que proporciona experiencias cognitivas (lenguaje y ciencia) y sensitivas (arte) de un modo armónico participando del valor educativo de estas tres ramas del saber. Nace de aquí la necesidad de potenciarla en nuestro sistema educativo, de conocer su proceso evolutivo y, por supuesto, de mejorar todos aquellos aspectos que así lo demanden. Además, no debemos olvidar que es en la escuela donde se han hecho los mayores esfuerzos a la hora de poner en contacto al niño con el hecho musical siendo el colegio, en muchos casos, el único lugar en el que se va a recibir este tipo de formación.

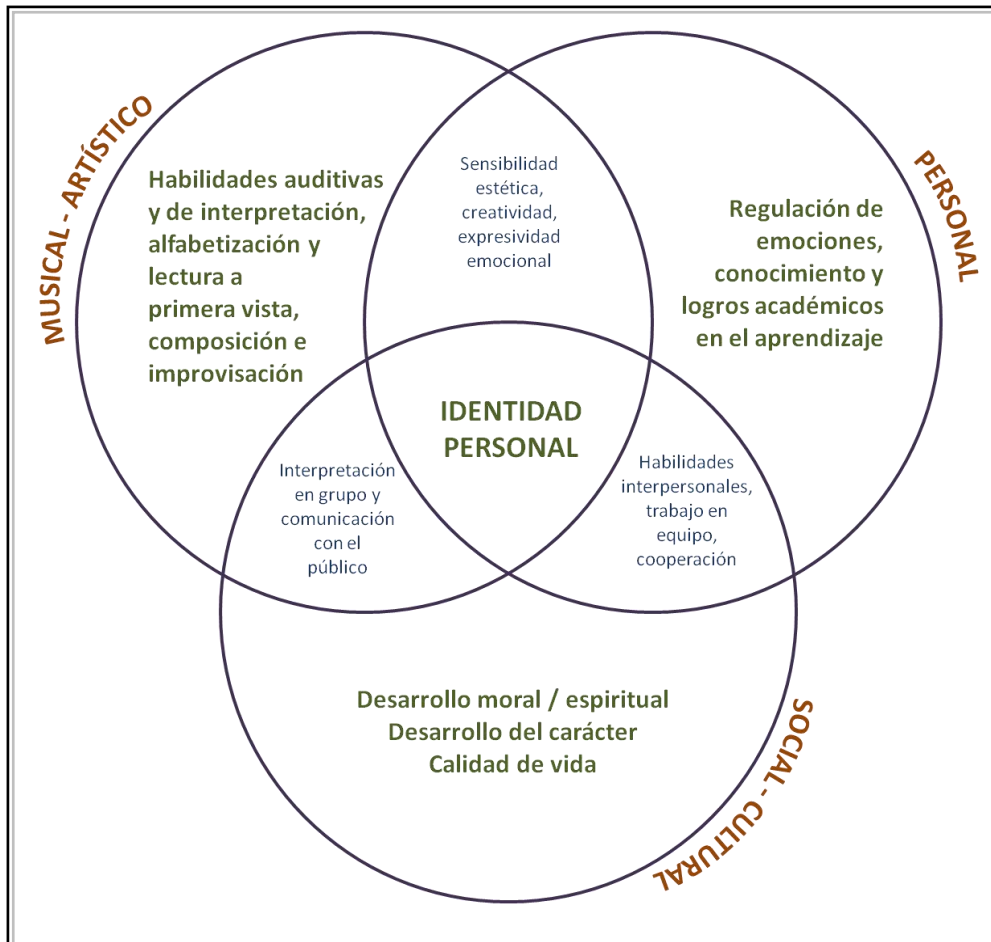


Figura 1.9: Aportaciones de la Ed. Musical en la escuela desde una perspectiva psicológica

[FUENTE: Modelo propio basado en el presentado por Hargreaves, Marshall y North (2005)]

Díaz Gómez (2014) no duda en afirmar que una educación escolar que contempla prácticas musicales tanto individuales como grupales va más allá del aprendizaje meramente musical, contribuyendo a los siguientes logros:

- Implica al alumnado en la participación activa y favorece el interés y la motivación hacia el aprendizaje.

- Propicia la tolerancia, el pluralismo, la igualdad como forma de relación humana y de respeto por las expresiones de los demás.
- Promueve la identidad cultural propia, posibilita el conocimiento de la diversidad cultural e impulsa valores interculturales.
- Esclarece el enriquecimiento que producen las aportaciones de los diferentes miembros del grupo e impulsa el crecimiento y la autoafirmación de la personalidad e identidad individual.
- Despierta, estimula y promueve la vivencia efectiva.
- Contribuye al bienestar personal, al conocimiento de uno mismo y a la mejora de la calidad de vida.

Y concluye afirmando que “la ausencia de esta materia en los centros escolares privará al niño de poder completar su educación” (Díaz Gómez, 2014, p. 16).

La Educación Musical, como lenguaje esencial del hombre, es un derecho de toda persona; un derecho exactamente igual al de alfabetizarse en su lengua materna (Fader, 1999). Sin ella, limitamos su expresión, condenamos a su intimidad afectivo – creativa a permanecer guardada por no poder encauzarse de la manera sutil, discreta y pudorosa que ofrecen los lenguajes artísticos, por lo que privar de la enseñanza de la música significa amputar al ser humano de la experiencia del mundo que se construye por la mediación del sonido como símbolo, como representación de sensaciones, de expectativas y de conocimiento. Y así lo ha reconocido la pedagogía contemporánea al destacar el valor educativo de la música desde la infancia (Pastor, 2004).

Es, pues, el momento de ponerse manos a la obra. ¿Cómo hacerlo?, ¿a quién corresponde? Gelabert y Tesouro (2005) afirman que corresponde al Especialista de Música intentar que sus compañeros docentes valoren su labor educativa, su área y su aportación en la educación completa del alumnado. Esto no se consigue con facilidad, es necesario un proceso gradual que tiene que buscar la implicación de toda la comunidad educativa. Sólo de esta manera se podrá lograr que la Educación Musical ocupe un lugar relevante en la vida de la escuela.

Como conclusión, y a modo de reflexión, recogemos las palabras de dos importantes personalidades ligadas a la pedagogía musical, cuyas investigaciones y metodologías son conocidas, compartidas y utilizadas actualmente:

La música no ha dicho aún su última palabra. Mientras el ser humano se desarrolle, mientras gane en inteligencia, sensibilidad y nobleza, la música, que es una de las expresiones más fieles y completas de su naturaleza, irá a la par de su ascensión, planteando siempre al educador renovados problemas (Willems, 1979, p. 194).

¿Por qué tenemos música en nuestras escuelas? La respuesta es simple. La música existe porque nos eleva de nuestro cautiverio vegetal a una vibrante vida. Alguna gente... cree que la música es una expresión idealizada de las energías de la vida y del universo mismo, y no cabe duda de que esta idea puede concretarse de manera atractiva y convincente (Schafer, 2008, p. 33).



Figura 1.10: Aportaciones de la Educación Musical en la escuela

[FUENTE: Modelo propio basado en el informe de ARTS EDUCATION PARTNERSHIP⁸]

⁸ El informe completo se puede consultar en: <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2012/08/Music-Matters-Final.pdf>

CAPÍTULO 2

LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN ESPAÑOLAS

La música es una parte indispensable de la cultura humana universal; aquellos que no poseen conocimientos musicales tienen un desarrollo intelectual imperfecto. Sin música no existe hombre completo, integral. Por esto, es absolutamente natural y necesario que la música se integre en el currículo escolar

Zoltán Kodály

2. INTRODUCCIÓN

La importancia de la música desde el punto de vista educativo se conoce desde que existe la propia humanidad. Pero será la Grecia Antigua la que nos deje los primeros documentos significativos, tanto por su cantidad y calidad como por su contenido, sobre la importancia de la música en la formación del individuo. Damón (en su *Discurso Aeropagítico*), Pitágoras (aunque no se conservan escritos originales, discípulos suyos como Filolao, Arquitas o Eurites se encargaron de difundir sus ideas), Platón (en su *República*), Aristóteles (en *La Política*) o Aristides Quintiliano (en su libro *Sobre la Música*), entre otros tantos, desarrollarán en sus escritos sus opiniones acerca de cómo la música educa, convirtiendo sus pensamientos en la clave de una filosofía pedagógica en la que la Educación Musical es el medio más natural para la instrucción y formación integral del ciudadano.

Desde este planteamiento, este **Segundo Capítulo** de nuestra Tesis Doctoral pretende ofrecer una idea clara y concreta sobre el desarrollo de la enseñanza de la música en las Leyes que han regulado la Educación Primaria de nuestro país desde los comienzos del siglo XIX, momento en el que surgen los primeros métodos educativos nacionales tanto en Europa como en España, hasta el día de hoy.

Pero nuestro objetivo no es el de realizar un análisis histórico sobre los acontecimientos culturales, sociales, religiosos, políticos o económicos que han conducido a la inclusión de la Educación Musical en la enseñanza elemental, sino el de mostrar cómo la enseñanza de la música en la Escuela Primaria ha sido recogida en la legislación más reciente. Por ello, vamos a analizar los diferentes planes educativos de nuestro país, con la intención de arrojar luz al respecto y de plasmar con claridad y rigurosidad cómo la Educación Musical ha consolidado su presencia a lo largo de los años, especialmente en los procesos de enseñanza – aprendizaje más recientes.

Aunque descartamos un análisis histórico exhaustivo, ya que se aleja rotundamente de los intereses de nuestra investigación, no podemos obviar las referencias a los acontecimientos más importantes de los siglos XIX, XX y primeros años del siglo XXI para entender los diferentes contextos en los que se han producido los cambios en la legislación educativa, así como las

distintas etapas en las que los expertos los han dividido, etapas que nos servirán para dar coherencia cronológica a este recorrido normativo.

Para ello, hemos realizado un profundo trabajo de búsqueda de información en la historia de la legislación educativa aparecida a lo largo de los años en nuestro país, rescatando aquellos aspectos que tratan sobre la Educación Musical en la enseñanza primaria. A su vez, hemos obtenido referencias de publicaciones, investigaciones y tesis doctorales de gran valor, que desarrollan, en mayor o menor medida, este mismo asunto, las cuales nos han sido enormemente útiles para construir nuestro propio corpus teórico sobre la evolución de la enseñanza de la música en la escuela española.

Comenzamos este recorrido legislativo conociendo de antemano las difíciles circunstancias por las que ha pasado la música en la escuela – y que aún parece estar pasando – pero con el convencimiento de que el trabajo diario de los profesionales dedicados a la Educación Musical está dando sus frutos ante la comunidad educativa (docentes, padres, alumnos y administración), que poco a poco está tomando consciencia de la importancia de esta disciplina ya que, como dice Escudero (1987), la música ha jugado, juega y jugará en la escuela un camino imprescindible hacia unas nuevas posibilidades educativas.

2.1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ENSEÑANZA ELEMENTAL ESPAÑOLA: EL SIGLO XIX

El siglo XIX se caracteriza fundamentalmente por los constantes cambios en todos los ámbitos humanos, también en el educativo. Los efectos de estos cambios, que quedan patentes en los ideales de la Revolución Francesa, llegarán a España y sacudirán a la sociedad española que pronto verá florecer los principios de igualdad y libertad y, con ellos, los esfuerzos de la clase política de nuestro país por extender la enseñanza elemental a toda la población infantil⁹.

⁹ Por población infantil se entiende a todos los niños comprendidos entre los 3 y los 12 años.

En lo que se refiere a la enseñanza de la música, el auge de la burguesía traerá consigo la separación de la formación musical de las instituciones eclesiásticas, hecho que se consolidará en 1836 con la puesta en marcha de la desamortización llevada a cabo por Mendizábal (1836 - 1837), dando lugar al cierre de numerosos conventos y capillas musicales.

Antes de este acontecimiento, ya se tienen noticias de la enseñanza de la música en varios centros y escuelas. Daza (2007) nos confirma que la primera escuela de música de la que tenemos constancia en este siglo es la de Manuel Sardina, en Madrid, autorizada por Carlos IV¹⁰ en 1805.

Pero no será hasta 1868 cuando encontremos reflejada en la legislación educativa española la incorporación de la música como materia importante en el currículo de las escuelas de enseñanza primaria. Desde este momento hasta los albores del siglo XX, se irán fraguando las ideas de la *Escuela Nueva*, basadas en la puesta en marcha de métodos activos y cuyos pilares fundamentales de “actividad, libertad, individualidad y colectividad” (Morales, 2008a, p. 45), orientarán las nuevas corrientes pedagógicas de la Educación Musical que se desarrollarán plenamente en la primera mitad del siglo XX.

No podemos comenzar el análisis legislativo de este período sin antes recordar las figuras de J.H. Pestalozzi (1746 – 1827) y F. Fröbel (1782 – 1852), por un lado, y de los españoles Pablo Montesino (1781 – 1849) y Pedro Alcántara García Navarro (1842 – 1906) por otro, cuatro de los pedagogos cuyas metodologías gozaron de mayor reconocimiento e influencia en España, y que supusieron un importantísimo germen para la posterior inclusión de la enseñanza de la música en los currículos de las escuelas españolas.

¹⁰ En Anexos: DOCUMENTO 2.

2.1.1. La Enseñanza de la Música en las Escuelas de Primeras Letras desde la Constitución de 1812 hasta la Promulgación de la Ley Moyano de 1857

La Revolución Francesa es el acontecimiento histórico clave para la conformación y consolidación de los sistemas educativos nacionales europeos. En España, el documento de referencia que simboliza el comienzo de nuestro sistema educativo es la *Constitución de 1812* (Longueira, 2009). Este documento, que nace de la reacción española a la invasión napoleónica, es la única constitución en la historia de España que dedica un título en exclusiva (el Título IX, desarrollado en los arts. 366 a 371), a la instrucción pública.

En su art. 366 se fijan las materias que se enseñarán en las escuelas de primeras letras. Llama la atención que la música no forme parte de estas materias cuando el 16 de noviembre de 1809, la *Gaceta de Madrid* publicaba un *Decreto*, firmado por José Bonaparte, en el que se daban a conocer las bases reguladoras para la creación de Liceos o Escuelas de Primera Enseñanza y en los que la música estaba incluida dentro de la enseñanza básica¹¹. Asimismo, también en este año, Jovellanos daba a conocer sus *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* donde la música y la danza tenían cabida, en horario de tarde, con el fin de perfeccionar la educación de los jóvenes.

Una vez promulgada la *Constitución*, un grupo de diputados apuesta por desarrollar los principios constitucionales en materia educativa. A tal efecto, aparece el *Informe para Proponer los Medios de Proceder al Arreglo de los Diversos Ramos de Instrucción Pública*, conocido como *Informe Quintana*, que se enviará a las Cortes en septiembre de 1813. Este informe, que no llegaría a ser discutido debido al regreso de Fernando VII, y con él el Antiguo Régimen, se convertirá en norma legal en 1821, con el nombre de *Reglamento General de Instrucción Pública*, aprobado por *Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821*, tras el pronunciamiento liberal del general Rafael Riego.

Con este Reglamento se busca una nueva estructura del sistema educativo convirtiéndose, como nos dice Capitán (1994, p. 29), en “el primer

¹¹ En Anexos: DOCUMENTO 3.

ensayo de ordenación de un sistema educativo liberal en España y testimonio legal del ideario pedagógico del constitucionalismo de las Cortes de Cádiz”.

Aunque no encontramos referencia alguna a la enseñanza de la música ni en el *Informe Quintana* ni en el *Reglamento General de Instrucción Pública*, tenemos constancia de la inclusión de la música en algunos centros escolares. Así, la página 1295 de la *Gaceta de Madrid* de 18 de diciembre de 1819, expone cómo la Educación Musical está integrada en el currículo del Colegio de la Inmaculada Concepción en la ciudad de Sanlúcar de Barrameda¹². Capitán (1994), recoge también la fundación del Colegio de San Mateo en 1821, en cuyo plan de estudios de primera enseñanza aparecen la música y el baile.

En 1822 se publica el *Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza* con la idea de desarrollar el Reglamento de 1821. Pero ambos documentos quedarán derogados poco después con el restablecimiento del poder absoluto de Fernando VII (de 1823 a 1833) y la posterior promulgación del *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino de 1825* (R.D. de 16 de febrero), que será el primer plan nacional de Primera Enseñanza vigente en nuestro país, dando cierta estructura a la Enseñanza Primaria en España, ya que tendrá una efectividad de diez años, y del *Reglamento General de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades de 1826* (Real Cédula de 29 de noviembre).

Si bien la enseñanza de la música no aparece reflejada en ninguno de los cuatro tipos de escuelas que propone el plan de 1825, sí encontramos una referencia a la enseñanza de los principios de música y baile en el *Reglamento de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades de 1826*, aunque con la salvedad de que esta materia únicamente será llevada a efecto para los niños cuyos padres quisiesen costearla (Longueira, 2011).

Es en esta etapa, concretamente el 15 de julio de 1830, cuando aparece publicada en la *Gaceta de Madrid* la fundación oficial, por *Real Decreto de 15 de julio*, del primer Conservatorio de España, que abre sus puertas en Madrid con el nombre de *Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina*.

¹² En Anexos: DOCUMENTO 4.

Entre cambios políticos y permanentes disputas ideológicas se aprueba el *Plan General de Instrucción Pública de 1836* (R.D. de 4 de agosto), más conocido como *Plan del Duque de Rivas* que, aunque no llegaría a aplicarse, supuso un importante antecedente de la *Ley Moyano* de 1857.

En 1837 se aprueba una nueva *Constitución de la Monarquía Española*, de cuyo desarrollo normativo surgen el *Plan de Instrucción Primaria* (Ley de 21 de julio de 1838), donde se seguían las mismas directrices del *Plan* de 1836, y el *Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental* de 26 de noviembre de 1838.

Como en los planes anteriores, la música sigue sin formar parte de las materias a impartir en esta etapa educativa, aunque Daza (2007) nos recuerda de nuevo que la enseñanza de la música se da en algunas escuelas. Así se refleja en la *Gaceta de Madrid* de 4 de septiembre de 1838, que en sus páginas 2 y 3 deja testimonio escrito del excelente nivel conseguido por el Colegio Inglés de San Jorge de Sanlúcar de Barrameda en los exámenes públicos celebrados a finales del curso 1837 – 1838, especialmente en sus enseñanzas de gramática, dibujo y música, confirmando que esta disciplina estaba integrada en el régimen general de la educación básica de la época en algunos Centros, aunque no existiera documento oficial que regulara su situación curricular.

Entre 1840 y 1843, coincidiendo con la Regencia del General Espartero, el nuevo gobierno centra sus esfuerzos en ordenar la educación secundaria y la educación superior, dándose un período de continuismo normativo en la educación primaria. Un hecho similar acontecerá en la denominada *Década Moderada* (1844 – 1854) que, con la asunción de poderes de Isabel II, se abre una nueva etapa en la que el liberalismo político pretenderá poner en práctica los principios educativos del *Informe Quintana* y del *Reglamento* de 1821. Con este fin se aprueba el *Plan General de Estudios de 1845 (Plan Pidal)* que, si bien tendrá “un peso determinante en la Ley de 1857” (Longueira, 2011, p. 35), sólo regulará la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, no haciendo referencia a la enseñanza primaria.

El 9 de septiembre de 1857 aparece la *Ley de Instrucción Pública* o *Ley Moyano* que traerá la consolidación real de un primer sistema educativo, dando estabilidad a la instrucción en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX (Ocaña, 2006).

La *Ley Moyano* recoge las múltiples disposiciones que hasta entonces habían ido apareciendo, fundamentalmente las bases del *Reglamento de 1821*, del *Plan del Duque de Rivas de 1836*, del *Plan Pidal de 1845* y del *Proyecto de Ley de Instrucción Pública de 9 de diciembre de 1855* por lo que, más que una norma innovadora, podría calificarse como una ley continuista con el objetivo de unificar los criterios educativos que habían surgido hasta el momento, permitiendo así una homogeneidad educativa desconocida hasta entonces.

Pero esta Ley, siguiendo la línea de los documentos normativos que la preceden, no contempla la música como materia integrada en el marco de los estudios primarios (Lorenzo Quiles, 2003), quedando fuera del currículum destinado a la formación básica de los ciudadanos.

MATERIAS PROPUESTAS POR LAS NORMAS EDUCATIVAS MÁS IMPORTANTES SURGIDAS DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

Tabla 2.1: Materias estipuladas en el Plan de 1809 y en la Constitución de 1812

	1809. Plan General de Instrucción Pública Concerniente a los Establecimientos de Primera Educación o Liceos	1812. Constitución de Cádiz
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	Rudimentos de la lengua latina; sintaxis y propiedad de la misma lengua; lengua griega; retórica y arqueología griega y latina; matemáticas; lógica, metafísica y ética; elementos de física; elementos de historia natural; lengua francesa; dibujo; música ; baile ; esgrima y ejercicios militares; catecismo y principios de historia de religión católica.	Leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS	No contempla un plan de estudios para las niñas.	Uso del término niños (masculino genérico), sin especificar si se refiere sólo a niños o a niños y niñas.
ENSEÑANZA DE LA MÚSICA	SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: música y baile.	NO hay referencias a la enseñanza de la música.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.2: Materias curriculares estipuladas en las normas de 1814 y 1821

	1814. Informe para Proponer los Medios de Proceder al Arreglo de los Diversos Ramos de la Instrucción Pública (Informe Quintana)	1821. Reglamento General de Instrucción Pública
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>Leer con sentido; escribir con claridad y buena ortografía; reglas elementales de la aritmética; catecismo religioso y moral que comprenda brevemente los dogmas de la Religión y las máximas principales de buena conducta y buena crianza, y otro político en que se expongan del mismo modo los derechos y obligaciones civiles.</p> <p>Se podrá dar más extensión a la primera enseñanza en las escuelas de aquellos pueblos en que las Diputaciones provinciales lo juzguen conveniente por el mayor vecindario u otra causa; pudiendo enseñarse completamente la aritmética, unos elementos sucintos de geometría, y los principios de dibujo necesarios para las artes y oficios.</p>	<p>Leer; escribir correctamente; reglas elementales de aritmética; un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles.</p> <p>Se podrá dar más extensión a la primera enseñanza en las escuelas de aquellos pueblos en que las Diputaciones provinciales lo juzguen conveniente por el mayor vecindario, u otra causa, pudiendo en dichas escuelas enseñarse completamente la aritmética, unos elementos sucintos de geometría y los principios de dibujo necesarios para las artes y oficios.</p>
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS	Se establecerán escuelas públicas en que se enseñe a las niñas a leer y a escribir.	Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar.
ENSEÑANZA DE LA MÚSICA	NO hay referencias a la enseñanza de la música.	NO hay referencias a la enseñanza de la música.

[FUENTE: Modelo propio basado en la legislación consultada]

Tabla 2.3: Materias curriculares estipuladas en las normas de 1822 y 1825

	1822. Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza	1825. Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino (Plan Calomarde)
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>Leer; escribir correctamente; reglas elementales de aritmética; un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles.</p> <p>Se podrá dar más extensión a la primera enseñanza en las escuelas de aquellos pueblos en que las Diputaciones provinciales lo juzguen conveniente por el mayor vecindario, y otra causa, pudiendo en dichas escuelas enseñarse completamente la aritmética, unos elementos sucintos de geometría y los principios de dibujo necesarios para las artes y oficios.</p>	<p>Las escuelas se dividen en cuatro clases según el número de habitantes. En todas ellas se enseñará la doctrina cristiana, leer y escribir correctamente, la Ortografía, las cuatro reglas de contar por números enteros, y las de denominados por lo menos.</p> <p>En las de primera y segunda clase la enseñanza será más amplia y completa, así por lo tocante a la doctrina y moral cristiana, leer, escribir y contar, como en los rudimentos de la Gramática castellana y de Ortografía, reglas más precisas de urbanidad, lecciones de Caligrafía y otras de que se hablará.</p> <p>En las de tercera y cuarta clase, se aspirará al mismo grado de enseñanza siempre que sea posible.</p>

<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS</p>	<p>En las escuelas de niñas se seguirá en un todo el mismo plan, sistema y orden que en las de niños en la parte de instrucción literaria.</p> <p>Por las mañanas se enseñará a todas la parte literaria, y por la tarde las grandecitas se dedicarán a las labores propias del sexo y las demás seguirán su instrucción en la parte literaria; pero sin perjuicio de que en esta parte se haga alguna variación o modificación cuando lo exijan las circunstancias del pueblo o del local.</p>	<p>Las escuelas también se dividen en cuatro clases.</p> <p>Buena educación en los rudimentos de la Fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo.</p> <p>En las Escuelas de primera clase, además de la enseñanza cristiana, la de leer y escribir, se enseñarán las labores propias del sexo; a saber: hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes, u otras que suelen enseñarse a las niñas. En las de segunda se suprimirán los encajes, y el bordado en las de tercera y cuarta; limitando y proporcionando gradualmente esta instrucción, y acomodándola al uso, costumbres, necesidades y estado civil y económico de los pueblos.</p>
<p>ENSEÑANZA DE LA MÚSICA</p>	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música.</p>	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.4: Materias estipuladas por las normas de 1836 y 1838

	1836. Plan General de Instrucción Pública (Plan Duque de Rivas)	1838. Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio (Ley Someruelos)
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>La instrucción primaria pública se dividirá en elemental y superior.</p> <p><i>Materias de la primaria elemental son:</i> principios de religión y de moral; escritura; principios de aritmética, o sea, las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados; gramática castellana.</p> <p><i>Materias de la primaria superior son:</i> mayores nociones de aritmética; principios de geometría y sus aplicaciones más usuales; dibujo; nociones generales de física, química e historia natural, acomodadas a las necesidades más comunes de la vida; nociones de geografía y de historia, principalmente la geografía e historia de España.</p>	<p>Sigue vigente la división de la instrucción primaria en elemental y superior.</p> <p><i>Materias de la primaria elemental son:</i> principios de religión y moral, lectura, escritura, principios de aritmética, o sean las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados, elementos de gramática castellana, dando la posible extensión a la ortografía.</p> <p><i>Materias de la primaria superior son:</i> mayores nociones de aritmética, elementos de geometría y sus aplicaciones más usuales. Dibujo lineal, nociones generales de física y de historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida, elementos de geografía y la historia de España.</p> <p>En aquellos pueblos cuyos recursos lo permitan, podrán ampliarse la instrucción, así elemental como superior, dándole la extensión que se crea conveniente a juicio de la comisión local.</p>

<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS</p>	<p>Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo.</p>	<p>Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodándose la enseñanza de estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, con las modificaciones, sin embargo, que exige la diferencia de sexo.</p>
<p>ENSEÑANZA DE LA MÚSICA</p>	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música.</p>	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.5: Materias definidas en las normas de 1838 y 1857

	<p>1838. Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre</p>	<p>1857. Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano)</p>
<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS</p>	<p>Principios de religión y moral; lectura; escritura; principios de aritmética, o sean las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados; elementos de gramática castellana, dando la posible extensión a la ortografía.</p> <p>En los pueblos donde hubiere medios suficientes se extenderá la instrucción elemental a los objetos que se expresan a continuación, o a alguno de ellos, a elección del Ayuntamiento de acuerdo con la Comisión local, y dando conocimiento de esta determinación a la Comisión superior provincial de instrucción primaria: mayores nociones de aritmética y rudimentos de geometría; nociones de geografía e historia de España; dibujo lineal.</p>	<p>La primera enseñanza se divide en elemental y superior.</p> <p><i>Materias de la primaria elemental son:</i> doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, acomodadas a los niños, lectura, escritura, principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía, principios de aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas, breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidades.</p> <p><i>Materias de la primaria superior son:</i> principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura, rudimentos de historia y geografía, especialmente de España, nociones generales de física y de historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.</p>

<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS</p>	<p>Las disposiciones de este Reglamento serán comunes a las escuelas de niñas en cuanto les sean aplicables, sin perjudicar a las labores propias de su sexo.</p>	<p>En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del art. 2º (breves nociones de agricultura, industria y comercio) y los párrafos primero y tercero del art. 4º (principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura, nociones generales de física y de historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida), reemplazándose con: labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicado a las mismas labores, ligeras nociones de higiene doméstica.</p>
<p>ENSEÑANZA DE LA MÚSICA</p>	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música.</p>	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

2.1.2. La Enseñanza de la Música en las Escuelas Primarias en la Segunda Mitad del Siglo XIX

No será hasta el 2 de junio de 1868 cuando vea la luz otra nueva *Ley de Instrucción Pública (Ley Orovio)*, que representará “la máxima intervención de las autoridades eclesiásticas en la instrucción primaria...” y denotará “la lucha a favor de la libertad de enseñanza sostenida sobre la libertad de expresión” (Longueira, 2011, p. 47).

Esta Ley será derogada mediante *Decreto de 14 de octubre* de este mismo año, días después del estallido de la revolución conocida como *La Gloriosa* (19 de septiembre de 1868), con la que dará comienzo el Sexenio

Revolucionario que desembocará, en 1873, en la proclamación de la Primera República Española. Curiosamente, la *Ley Orovio* añade algunas materias como el canto, apareciendo así por primera vez en el plan de estudios de la Enseñanza Primaria (Ávila, 1987 – 1988).

Con el *Decreto* del 14 de octubre de 1868, la *Ley Orovio* queda invalidada, se establece la libertad de enseñanza como principio y se sientan las bases de la reforma docente. Estas medidas, que no formaron parte de una ley general de educación sino, más bien, de una reorganización educativa, fundamentalmente de la segunda enseñanza, tienen su definición legal en el *Decreto de 25 de octubre* de este mismo año, destacando éste más por su carácter estructural y organizativo que por ser un documento de desarrollo curricular.

Aunque este período no trajo grandes innovaciones en materia de política educativa, está considerado, según expone Luzuriaga (1928), como el comienzo de la historia moderna de la Educación, cuyas modificaciones en algunos aspectos se incorporaron definitivamente al sistema educativo español.

La música volverá a ser recogida en la *Proposición de ley, del Sr. Becerra (D. Manuel), sobre la primera instrucción para España y sus islas adyacentes* de 1871 presentada al Congreso de los Diputados que, aunque no entraría en vigor, incluía el estudio de elementos de música y canto en las escuelas de primera enseñanza elemental completa.

Los años irán pasando marcados por los agitados sucesos del Sexenio Revolucionario. Este período de convulsión removerá los deseos de paz de la mayoría de los sectores de la población que facilitarán la llegada de la Restauración y, con ella, la proclamación, en 1876 de una nueva Constitución.

Esta nueva *Carta Magna* nacerá con un visible carácter conciliador que, sin embargo, no facilitará el consenso en política educativa, dando lugar a un escenario de lucha entre partidos por la libertad de enseñanza, la libertad de conciencia, la confesionalidad del Estado o la libertad de cátedra.

En este difícil contexto político y social aparece el *Proyecto de Ley de Bases para la Formación de la Ley de Instrucción Pública* de 29 de diciembre de 1876, que expondrá unas breves ideas sobre la Instrucción Pública, y cuyo

objetivo no será otro que el de autorizar al gobierno para promulgar una Ley de Instrucción Pública según las bases que se marcan en dicho proyecto.

Unos meses antes se funda la *Institución Libre de Enseñanza (ILE)* – sus Estatutos se firmarán el 31 de mayo de 1876 – que se centrará en recoger las propuestas sobre renovación pedagógica que irán surgiendo en España y en Europa y basará sus principios en la libertad de cátedra y en la libertad ideológica, tanto desde el punto de vista político como religioso.

Aunque, en un principio, sus redes de actuación se centraron en los estudios universitarios y de Segunda Enseñanza, pronto extendería sus brazos a la Escuela Primaria, etapa básica y pilar de sustento de una reforma educativa profunda.

En su programa de estudios entraban, desde el primer grado, todas las enseñanzas que, según sus componentes (Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda y Nicolás Salmerón, entre otros), eran necesarias para construir la base de la cultura general de su tiempo, a saber: la lengua materna, las lenguas vivas, matemáticas, física y química, ciencias naturales, ciencias sociales, filosofía, historia de la civilización, geografía, literatura, historia del arte, dibujo y modelado, **música y canto**, trabajos manuales... siempre que los medios lo hicieran posible.

Morales (2008a) nos recuerda que bajo la influencia de la *Institución Libre de Enseñanza* surgirá el título de “Parvulista” en los estudios de Magisterio (aprobado por *Real Orden de 1 de septiembre de 1876*), y con él la asignatura de *Música y Canto* dentro de su programa de materias que, dos años después, en 1878, se haría obligatoria para todo el alumnado de los estudios de Maestro.

Una de las consecuencias directas de la incorporación de esta asignatura en los planes de estudios de las Escuelas Normales será la aparición de la música, por primera vez en la legislación escolar española, en el cuadro de las enseñanzas propias de los centros de párvulos, según *Real Decreto de 4 de julio de 1884* (Gil Alberdi, 1953).

Si bien este hecho marcará un hito importante en la historia de la Educación Musical de nuestro país, el mismo Gil Alberdi (1953, p. 469) nos recuerda que “el canto tendrá ya desde entonces categoría de conocimiento esencial aunque sólo fuera en el articulado legal”, dando a entender que, en la

práctica, la música y el canto tuvieron una presencia prácticamente nula en estas escuelas.

La *ILE* se convirtió en el centro de la cultura española y en el cauce para la introducción en nuestro país de las teorías científicas y pedagógicas más avanzadas que surgieron en otros países hasta 1936, año en que estallaría la Guerra Civil.

Las siguientes palabras de Molero (1991, p. 29) muestran con claridad la importancia que esta institución tuvo en el desarrollo educativo español durante sus años de vigencia: “suya fue la fe ciega en el poder de la educación como instrumento de cambio social y suyas fueron las mejores propuestas de reordenación del sistema educativo”.

Habrà que esperar hasta 1891 para volver a encontrar alguna noticia oficial significativa sobre la enseñanza primaria en España. Así, el 13 de mayo de este año se da a conocer el *Proyecto de Bases presentado a las Cortes por la Asamblea Nacional de Maestros de Primera Enseñanza* que nace, según la Comisión permanente de la Asamblea del Magisterio primario, de la necesidad física e intelectual de modificar las disposiciones aún vigentes de la *Ley Moyano* de 1857 que, a su parecer, eran muy deficientes en lo que atañía a la primera enseñanza.

En este *Proyecto de Bases* vuelve a aparecer el canto como una de las asignaturas que comprenderán la primera enseñanza, tanto en las escuelas de niños como de niñas, sin estar sujeta a un “determinado número de cursos; las lecciones durarán todo el año, a excepción del período de vacaciones señalado por las leyes vigentes” (Melcón, 1992, p. 484).

En los últimos años de este siglo XIX nos encontramos con uno de los antecedentes más significativos en la historia de la Educación Musical en las escuelas primarias españolas: nos referimos al establecimiento del régimen de las Escuelas Graduadas¹³, anejas a las Normales, en agosto de 1899. Sobre éstas, Viñao (1990) expone que el *Real Decreto de 23 de septiembre* de 1898 y su *Reglamento de 29 de agosto* de 1899 intentan introducir este modelo

¹³ Viñao (1990, p. 8) nos recuerda que por escuela graduada se entiende “la escuela con varias aulas, Maestros, grados y alumnos clasificados y agrupados, lo más homogéneamente posible, en función de su edad y conocimientos”. Y la diferencia de la “escuela con un solo Maestro, en una sola aula y un grupo de alumnos cuyas edades y conocimientos cubrían toda la enseñanza primaria”, organización típica hasta este momento. Con esto se producirá un importante avance en la historia de la educación española: el paso de la escuela – aula a la escuela – colegio.

organizativo de escuela, aunque sólo sería aplicable a las escuelas de prácticas anejas a las Normales.

El 5 de septiembre de 1899 aparece publicado, en la *Gaceta de Madrid*,¹⁴ este *Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras*. En su artículo 28 expone:

Art. 28. Es obligatoria la enseñanza de cantos sencillos en todas las secciones de las Escuelas graduadas.

Los Profesores de Música y Canto de las Escuelas Normales Superiores cooperarán a dicha enseñanza en las Escuelas prácticas, de la forma que determine el Director de la Escuela Normal, de acuerdo con el Regente de la graduada.

Llegados a este punto conviene recordar que los últimos años del siglo XIX estuvieron marcados, a nivel político, por el momento de crisis interna que supuso la independencia de las últimas colonias americanas y asiáticas. El *Desastre del 98* trajo consigo la necesidad de una regeneración a todos los niveles que, lógicamente, pasaba por una profunda reforma educativa y que originó un período de cambios que comenzaría a tener sus primeras consecuencias a principios del siglo XX; la gran preocupación de Miguel de Unamuno por el desarrollo de la persona en sus dos vertientes, la individual y la social, como vía para una auténtica regeneración social y como forma de humanización del ciudadano para conseguir perfeccionar los mecanismos de funcionamiento social (Ladrón de Guevara, 2001), que pasaba por una reforma profunda del sistema educativo, nos muestra con claridad la actitud de los intelectuales de la época.

López Casanova (2002a) resume la situación de la enseñanza de la música en las políticas educativas del siglo XIX, señalando que los distintos documentos legales que surgieron en este período se centraron, fundamentalmente, en la escolarización y la alfabetización del pueblo por lo que, como hemos podido comprobar en el análisis normativo realizado, se apostó por el afianzamiento de las materias instrumentales, de ahí que las referencias explícitas a la Educación Musical en las escuelas primarias sean prácticamente nulas. Aún así, “tenemos constancia de que sí se impartía

¹⁴ En Anexos: DOCUMENTO 5.

música en algunas escuelas, seguramente debido a iniciativas personales por parte de los Maestros o de algunos miembros de las juntas locales y municipales de los ayuntamientos” (López Casanova, 2002a, p. 30), al igual que en centros privados y a través de clases particulares, aunque más como una disciplina de adorno que como una materia fundamental, al mismo nivel que el resto de las materias que compusieron los diferentes currículos de la enseñanza primaria surgidos a lo largo de este siglo.

MATERIAS PROPUESTAS POR LAS NORMAS EDUCATIVAS MÁS IMPORTANTES SURGIDAS DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Tabla 2.6: Materias definidas en las normas educativas de 1868

	1868. Ley de Instrucción Pública (Ley Orovio)	1868. Decreto de 15 de octubre
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>Las escuelas quedan divididas, según el número de habitantes de la población en la que estén ubicadas, en: escuelas de entrada, escuelas de primer ascenso, escuelas de segundo ascenso y escuelas de término. Las escuelas que se caractericen por el buen estado de sus instalaciones, su metodología, su número de alumnos y sus buenos resultados, serán denominadas escuelas – modelo.</p> <p>En todas las escuelas de niños, cualquiera que sea su clase, la enseñanza comprenderá precisamente: doctrina cristiana, lectura, escritura y principios de aritmética, sistema legal de pesas y medidas, sencillas nociones de historia y de la geografía de España, de gramática castellana y principios generales de educación y cortesía. Se procurará que los niños se ejerciten en el canto en todas las Escuelas en que hubiere medios para ello.</p>	<p>Este Decreto invalida las disposiciones desarrolladas en la Ley Orovio y restablece de manera provisional la legislación anterior a dicha ley, por lo que la Ley Moyano vuelve a entrar de nuevo en vigor. Así, la enseñanza comprenderá las siguientes materias:</p> <p><i>Materias de la primaria elemental son:</i> doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, acomodadas a los niños, lectura, escritura, principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía, principios de aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas, breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidades.</p> <p><i>Materias de la primaria superior son:</i> principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura, rudimentos de historia y geografía, especialmente de España, nociones generales de física y de historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.</p>

<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS</p>	<p>En las escuelas de niñas la enseñanza comprenderá las mismas materias que en las escuelas de niños. Además, se aprenderán las labores más usuales. También se procurará que las niñas se ejerciten en el canto.</p>	<p>En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del art. 2º (breves nociones de agricultura, industria y comercio) y los párrafos primero y tercero del art. 4º (principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura, nociones generales de física y de historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida), reemplazándose con: labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicado a las mismas labores, ligeras nociones de higiene doméstica.</p>
<p>ENSEÑANZA DE LA MÚSICA</p>	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: se procurará que los niños y las niñas se ejerciten en el canto siempre que las escuelas tengan medios para ello.</p>	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.7: Materias definidas en la Proposición de Ley de 1871

	1871. Proposición de Ley sobre Primera Instrucción para España y sus Islas Adyacentes
<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS</p>	<p>Las escuelas de primera enseñanza se dividen en: elementales incompletas, elementales completas y escuelas de ampliación.</p> <p>La <i>elemental incompleta</i> comprenderá: ligeras nociones del Nuevo y del Antiguo Testamento, lectura, escritura, sumar, restar, multiplicar y dividir números enteros y decimales, breves nociones del sistema métrico decimal de monedas, pesos y medidas y ejercicios de ortografía española.</p> <p>La <i>elemental completa</i> comprenderá: nociones del Antiguo y Nuevo Testamento, lectura en prosa, verso y manuscrito, escritura de carácter bastardo español, elementos de gramática española, con la posible extensión en la parte ortográfica, escritura al dictado, aritmética, por lo menos las cuatro operaciones fundamentales, con el sistema métrico legal de monedas, pesos y medidas, elementos de geometría, con aplicación a dibujo lineal, rudimentos de geografía e historia de España, elementos de higiene privada, ligeras nociones de agricultura, elementos de música, canto y gimnasia militar, cuando haya Maestros que sepan enseñarlos.</p> <p>La <i>enseñanza de ampliación</i> comprenderá: además de una prudente ampliación de la enseñanza elemental completa, lo siguiente: elementos de geografía universal, ídem de física, química e historia natural, despojados de aparato científico y aplicados a los usos más comunes de la vida, ídem de industria y comercio, aplicación de los elementos de agricultura al cultivo del clima respectivo, ejercicios prácticos sobre las cuatro partes de la gramática española.</p>

<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS</p>	<p>La <i>elemental incompleta</i> comprenderá: lectura, escritura, sumar, restar, multiplicar y dividir números enteros y decimales, principios de costura, algunas ideas del Antiguo y Nuevo Testamento.</p> <p>La <i>elemental completa</i> comprenderá: todas las materias de la elemental completa de niños, excepto la agricultura y la geografía, reemplazándose estas dos asignaturas con las de economía doméstica, jardinería y las labores más comunes y de utilidad general propias de su sexo.</p> <p>La <i>enseñanza de ampliación</i> para las niñas además de la extensión que se juzgue conveniente sobre las materias de la elemental, comprenderá: aplicación de los elementos de geometría y del dibujo lineal al corte de prendas de vestir, elementos de geografía e historia de España, principios generales de educación y cortesía.</p>
<p>ENSEÑANZA DE LA MÚSICA</p>	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: enseñanza de elementos de música y canto, pero condicionado a que haya Maestros que sepan enseñarlos.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.8: Materias estipuladas en las normas de 1876 y 1891

	1876. Proyecto de Ley de Bases para la Formación de la Ley de Instrucción Pública	1891. Proyecto de Bases Presentado a las Cortes por la Asamblea Nacional de Maestros de Primera Enseñanza
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>La primera enseñanza comprende las nociones rudimentales de más general aplicación a los usos de la vida. Será incompleta donde las circunstancias no permitan darla en toda su extensión.</p> <p>La doctrina católica es parte esencial de la enseñanza y educación en las Escuelas de primeras letras.</p>	<p>Las asignaturas que comprenderá la primera enseñanza serán: doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada, lectura razonada, escritura caligráfica y al dictado, lengua castellana y ejercicios gramaticales, nociones de aritmética práctico – teórica, principios de geometría, de dibujo lineal y agrimensura, rudimentos de historia y geografía de España, nociones de ciencias físicas y naturales, aplicadas a los usos comunes de la vida. Nociones de agricultura, industria y comercio, ejercicios gimnásticos y canto.</p>
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS	<p>No hay referencias explícitas a la enseñanza de las niñas.</p>	<p>Las asignaturas para las escuelas de niñas serán las mismas que las estipuladas para las escuelas de niños, si bien, la agricultura, industria y comercio serán sustituidas por principios de higiene y economía doméstica y la enseñanza de las labores propias del sexo, incluyendo el corte de prendas usuales.</p> <p>La geometría se dará con aplicación a las labores.</p>
ENSEÑANZA DE LA MÚSICA	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música.</p>	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: ejercicios gimnásticos y canto.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.9: Materias definidas en el Reglamento de 1899

	1899. Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>En todas las secciones de la Escuela graduada se darán todas las asignaturas que para las Escuelas superiores de primera enseñanza determina la ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857.</p> <p>En las Escuelas prácticas graduadas anejas a las Normales, se establecerá en las mejores condiciones que sea posible el trabajo manual con el carácter de enseñanza obligatoria para todos los alumnos de la Escuela.</p> <p>Es obligatoria la enseñanza de cantos sencillos en todas las secciones de las Escuelas graduadas.</p> <p>En todas las Escuelas graduadas se enseñará con preferencia la letra vertical española.</p> <p>El sistema de enseñanza que se debe preferir en las Escuelas graduadas debe ser el mixto del individual y el simultáneo, procurando obtener las mayores ventajas de la combinación de ambos.</p>
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS	<p>Preferiblemente se debe utilizar el sistema mixto. Se entiende, por tanto, que tanto niños como niñas asistirán a las mismas aulas.</p> <p>Debemos entender que las materias de estudio serán las mismas. El Reglamento no especifica que habrá distintas asignaturas para niñas atendiendo a <i>las labores propias del sexo</i>.</p>
ENSEÑANZA DE LA MÚSICA	SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: es obligatoria la enseñanza de cantos sencillos en todas las secciones de las Escuelas graduadas.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

LÍNEA CRONOLÓGICA CON LOS ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y POLÍTICOS MÁS IMPORTANTES DEL SIGLO XIX

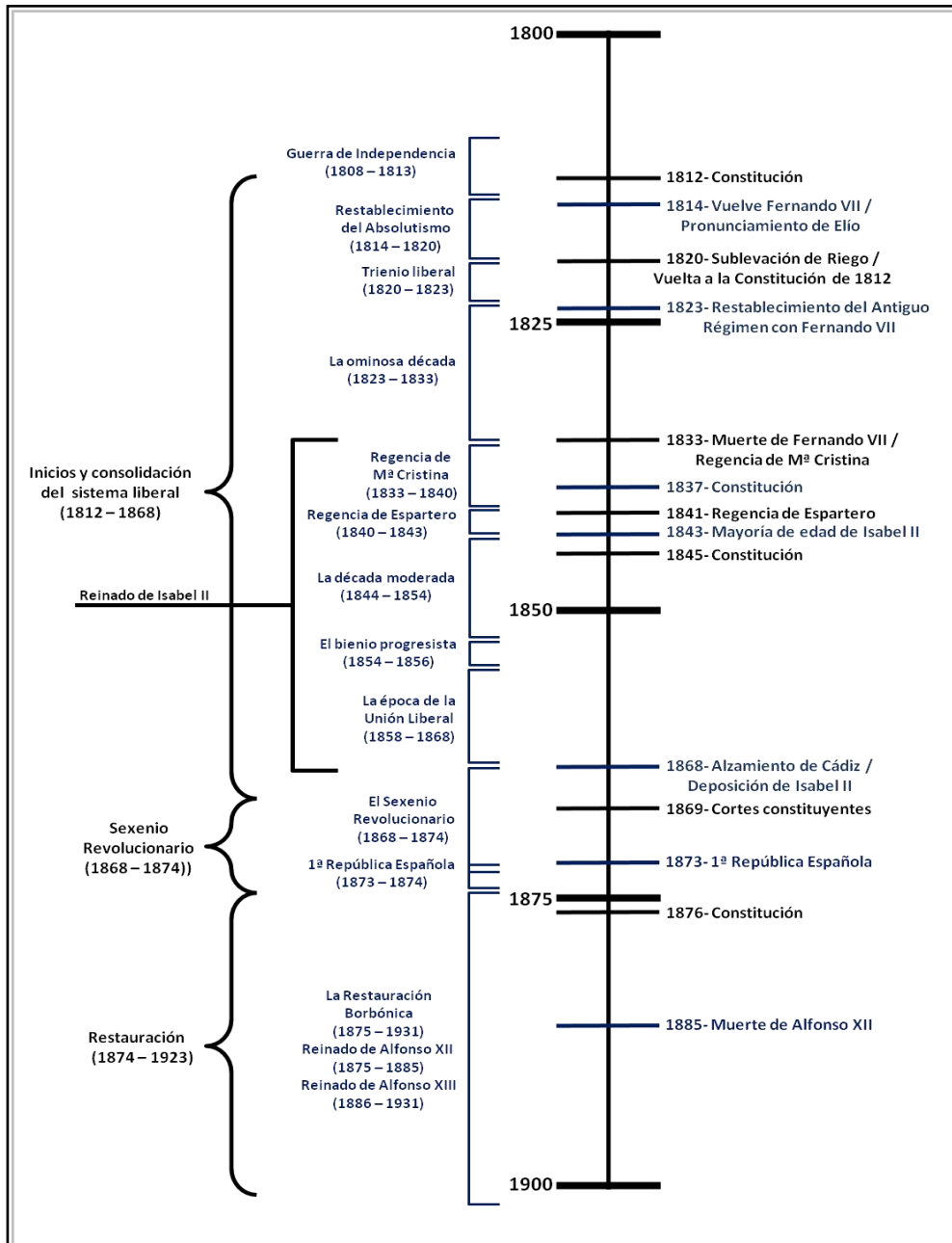


Figura 2.1: Acontecimientos históricos y políticos más importantes del siglo XIX

[FUENTE: Elaboración propia]

LÍNEA CRONOLÓGICA CON LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA MÁS IMPORTANTE DEL SIGLO XIX

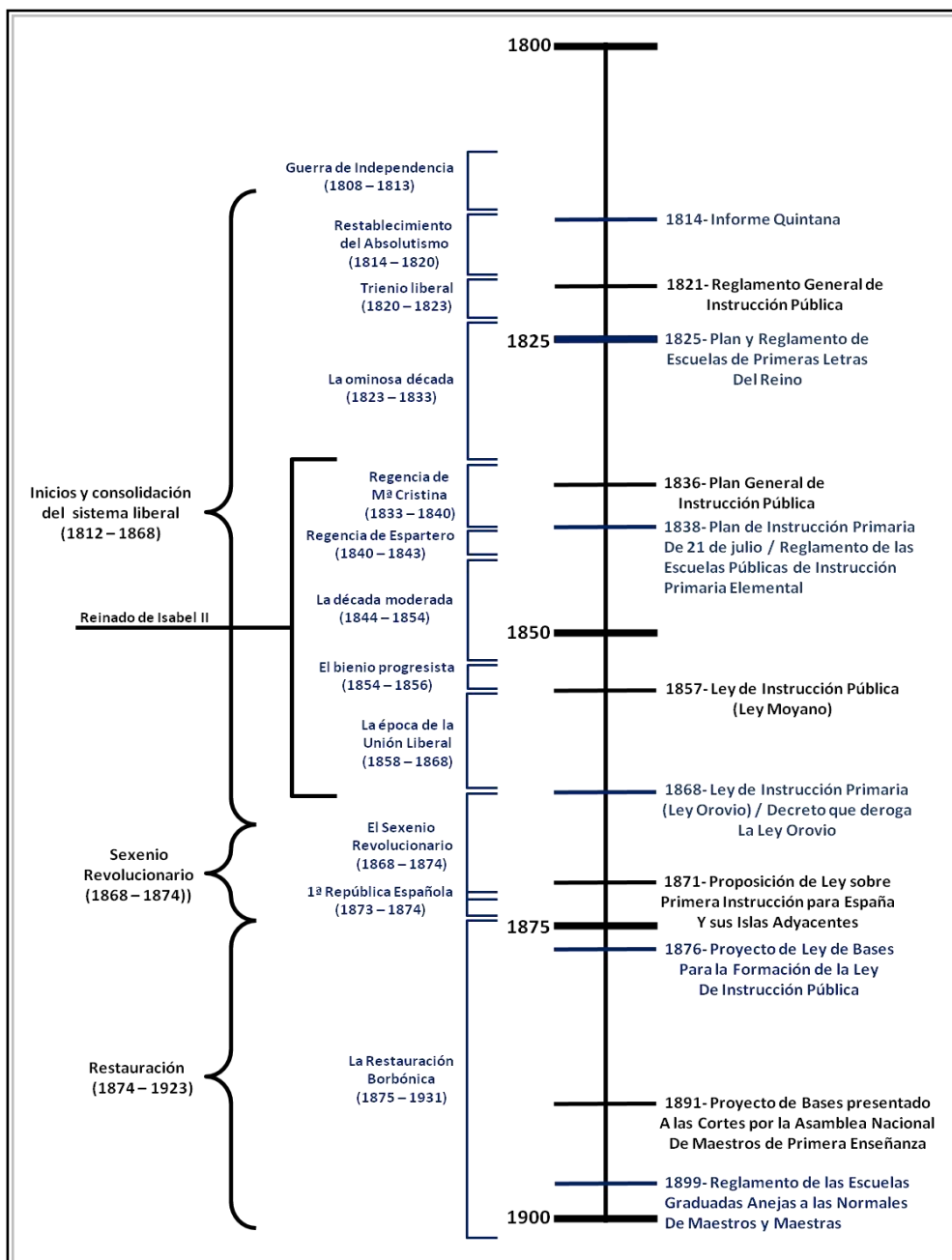


Figura 2.2: Legislación educativa más importante del siglo XIX

[FUENTE: Elaboración propia]

2.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA PRIMARIA ESPAÑOLA: EL SIGLO XX Y LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI

El siglo XX es, sin duda, el período más importante de la historia de la Educación Musical. De hecho, los últimos ochenta años han sido, probablemente, los más productivos en este campo (Díaz Gómez y Giráldez (Coords.), 2007).

Ya desde los primeros años del siglo se han ido sucediendo una serie de leyes y reformas educativas, de carácter general las unas y de aplicación particular las otras, que han dado forma a nuestro actual sistema educativo.

Analizando los cambios producidos en la etapa Primaria en estas normas, hemos seguido la evolución de la enseñanza de la música a lo largo del pasado siglo XX así como en estos primeros años del actual siglo XXI. Para ello, y continuando con el método de trabajo propuesto anteriormente, no se ha perseguido un examen profundo a nivel político, social o económico, o basado en los hechos históricos más relevantes acontecidos en esta época, sino que se ha centrado en conocer profundamente cómo la legislación española surgida en esta centuria recoge la inclusión de la Educación Musical en la Educación Primaria española.

Desde este punto de vista y, conscientes de la dificultad que supone tener que acotar de algún modo los distintos períodos por los que ha pasado el siglo XX, hemos creído que la forma que más se ajusta a los intereses de nuestra investigación, por su practicidad y operatividad, es la que se expone a continuación:

- De los últimos años de la Restauración (1900 – 1923) a la Dictadura de Primo de Rivera (1923 – 1931).
- La Segunda República Española (1931 – 1939).
- Los años de la Dictadura Franquista (1939 – 1975).
- De los años de la transición democrática hasta nuestros días: la reforma del Sistema Educativo.

Estos cuatro apartados, desarrollados a continuación, han sido diseñados teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales: por un lado, el mantenimiento de un orden lógico desde un punto de vista histórico - político, y por otro, una exposición de contenidos atendiendo a una secuenciación funcional y respetuosa con los sucesos acontecidos en el estudio y análisis de la legislación en materia de enseñanza primaria en España durante el siglo XX y los primeros años del siglo XXI.

2.2.1. De los Últimos Años de la Restauración (1900 – 1923) a la Dictadura de Primo de Rivera (1923 – 1931)

A principios del siglo XX se produce un importante proceso de renovación pedagógica que se ve reflejado y refrendado en los principios del movimiento denominado *Escuela Nueva* (Cruces, 2009), abriéndose con ello un interés generalizado de regeneración nacional, cuyo detonante será la pérdida de Cuba y Filipinas (1898), en el que la reforma de la enseñanza se supone imprescindible.

La *Escuela Nueva* surge como alternativa a la denominada enseñanza tradicional, modelo educativo instaurado hasta este momento, y tiene como objetivo principal convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje (paidocentrismo) cambiando el rol del Maestro, que pasa a convertirse en dinamizador de las experiencias vividas en el aula, al servicio de las necesidades e intereses del alumnado. Del Pozo (2003-2004, p. 320) define la *Escuela Nueva* con las siguientes palabras:

Corriente pedagógica de carácter teórico – práctico que tuvo su origen en 1889... y que llegó a constituirse en organización fuertemente institucionalizada, con centros acreditados, principios, métodos aceptados y divulgados, órganos de expresión, congresos y asociaciones que configuraron un movimiento de carácter universal, así como unas tensiones y luchas de poder que subyacían tras la aparente búsqueda de unos ideales pedagógicos comunes.

La asunción de las ideas propuestas por la *Escuela Nueva* supondrá la “europeización” que los movimientos intelectuales y culturales españoles venían demandando desde finales del siglo XIX. Este deseo por abrir las puertas a las influencias de Europa es recogido por la clase política que, si bien consigue un consenso entre los grupos progresistas y liberales, no terminará de fijar los principios básicos para llevar a cabo una política educativa coherente.

Una de las primeras medidas adoptadas, que mostraba la buena disposición política ante estos nuevos aires, llegó en el año 1900 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (la *Ley de 31 de marzo*, el *Real Decreto de 18 de abril* y la *Real Orden de 1 de junio* le darán cobertura legal), dando comienzo a una etapa reformista y comprometida en materia educativa.

Esta nueva situación, que Capitán (1994) denomina de “conciencia escolar”, irá forjando una nueva visión de la instrucción como medio y agente socio – económico que, entre 1902 y 1923, arrojará en la Enseñanza Primaria un balance relativamente positivo, aunque el retraso educativo español frente al desarrollo europeo seguirá siendo evidente (Romero Carmona, 2009).

Los planteamientos pedagógicos de John Dewey (1859 – 1952), María Montessori (1870 – 1952), Ovide Decroly (1871 – 1932) o Célestine Freinet (1896 – 1966), entre otros, consiguieron hacer huella en los Maestros y pedagogos españoles, siendo el pensamiento educativo de María Montessori el que más profundamente caló en la España de principios de siglo. Esto se debió a que, por un lado, la Diputación de Barcelona, concedora de la importancia que este sistema de trabajo escolar estaba tomando en Europa, puso en marcha una iniciativa similar, en 1913, abriendo el primer Centro Montessori de nuestro país. Este hecho propició que la propia María Montessori se instalara en Barcelona desde 1918 hasta 1936, colaborando intensamente con las administraciones educativas del momento. Por otro lado, un buen número de profesores españoles becados por la *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)*¹⁵ se desplazaron a Italia para conocer la estructura y funcionamiento de las denominadas *Casas de Niños (Case dei Bambini)*, de las que Montessori era fundadora, dando a

¹⁵ La JAE (*Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*) y su papel fundamental en la educación española se desarrollan más adelante.

conocer, a su vuelta, el método de trabajo utilizado en estos centros y aplicando sus principios pedagógicos en diversas escuelas españolas.

En el método Montessori, muy influenciado por las teorías de Itard, Séguin y Pestalozzi, encontramos valiosísimas referencias sobre la importancia de la Educación Musical como punto de partida para la formación del intelecto, considerándola una disciplina necesaria e imprescindible en el currículo escolar, a fin de posibilitar una educación cognitiva verdadera (Carbajo, 2009).

En este contexto se aprueba el *Real Decreto de 26 de octubre de 1901 sobre la Reforma de la Enseñanza Primaria*, que divide la escuela pública en tres grados: párvulos, elemental y superior, y aumenta el número de materias a impartir en el plan de estudios de cada uno de ellos. Una de las materias propuestas es el **canto**, que deberá impartirse, al igual que el resto, en cada uno de los tres grados, *distinguiéndose únicamente por la amplitud de programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios*.

Pero los vaivenes en política educativa de estos primeros años del siglo XX hicieron que la música quedara fuera del currículum propuesto en el *Proyecto de Ley de Bases de la Enseñanza en General y de Reorganización de la Primaria*, de 29 de mayo de 1903 y que, dos años después, volviera a aparecer en el *Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Primaria* de 14 de junio de 1905, generando una sensación de desconcierto entre el profesorado en lo referente a la incorporación o desaparición de nuevas materias, que se veía agravada por la falta de formación docente para poder impartirlas.

Entre 1903 y 1912 se desarrollará la denominada *Edad de Plata* de la *Institución de Fomento de las Artes*, siendo su presidente Eduardo Dato. Esta institución, fundada en 1847 y cuya finalidad principal era la enseñanza de las clases obreras y la instrucción popular, elaborará un nuevo plan de estudios más acorde a los cambios pedagógicos de principios de siglo, en el que se tendrá en cuenta la enseñanza de la música como materia que puede constituir una carrera técnica o artística (García Fraile, 1999).

En 1906 se crea en el *Fomento* un Gabinete de Antropometría Escolar. Los resultados de uno de sus estudios, publicados por Teodosio Leal en el número 256 del *Boletín de El Fomento de las Artes*, exponen la opinión de los Maestros de Primaria en los siguientes términos:

Por lo que toca al estudio individual del niño, para conocerle mejor y poder dirigir con interés cariñoso y seguridad de acierto su educación física, intelectual y moral, los profesores de enseñanza primaria, que con tanto interés han colaborado en los trabajos del Gabinete, han podido observar allí cuan necesitados estamos de **una educación musical** que comenzando en el grado inferior con el canto de imitación, se auxilie en el grado medio con algunas nociones de solfeo y llegue en el superior a constituir la academia preparatoria de inteligentes masas corales, bellísimo adorno de toda institución educativa y uno de los más poderosos medios de corrección moral (En T. Leal (1906). *Antropometría Escolar. Boletín de el Fomento de las Artes, 256: 1-7*) (García Fraile, 1999, ps. 60-66).

En 1907 nació la *JAE (Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas)*, entidad autónoma, aunque con carácter oficial, cuya finalidad era la de crear una conexión científica y pedagógica con el extranjero. Así, se encargó de becar a jóvenes españoles que serían enviados a distintos países europeos para que recopilasen nuevos conocimientos y experiencias vividas que deberían transmitir al volver a España, hecho que se consideró de gran importancia para la transformación del país.

Como nos recuerda López Casanova (2002a, p. 39), “la política de la *JAE* será de doble dirección: por un lado, enviar al extranjero y, por otro, traer extranjeros a España”. Así, entre los años 1911 y 1929 serán varios los becados en Educación Musical que se encargarán de estudiar temas tales como Gimnasia Rítmica, Pedagogía Musical, Metodología Dalcroze, Enseñanza de la Música en la Escuela o Canto Escolar, entre otros. Este sistema de comunicación con Europa permitiría, a su vez, que personalidades como Igor Stravinsky, Kart Sachs o Maurice Ravel vinieran a España y dejaran su impronta.

A su vuelta, los profesores becados por la *JAE* se dedicaron a difundir los conocimientos adquiridos mediante la impartición de conferencias, la publicación de artículos en distintos medios relacionados con la Educación Musical y, en muchos casos, mediante la propia práctica docente.

Uno de estos becados fue Joan Llongueres quien, en 1911 y 1912 viajó a Alemania y Suiza para conocer en profundidad la metodología Dalcroze. De

regreso a Barcelona, fundó el *Institut Català de Rítmica i Plàstica* (actualmente *Institut Joan Llongueres*), donde difundió el método Dalcroze y realizó una excelente labor en el campo de la pedagogía musical.

Pero la realidad escolar distaba mucho de la realidad formativa de estos profesionales de la enseñanza. Una referencia significativa sobre el estado de la Educación Musical en la Escuela Primaria de comienzos del siglo XX, la encontramos en las Memorias presentadas por los Maestros en su período de prácticas pedagógicas. El 30 de abril de 1914 se publicaba, por *Real Decreto*, la obligatoriedad de presentar dichas memorias con sus observaciones durante esta etapa de sus estudios (Romero Carmona, 2005).

López Casanova (2002a) nos informa de que de un total de veintinueve memorias consultadas entre los años 1915 y 1930, sólo en cuatro de éstas aparecían alusiones a la enseñanza de la Música y el Canto. Además, en estas referencias la música consta como materia de descanso o como “arma disciplinaria” para controlar las entradas, salidas y cambios de clase del alumnado, evitando con ella que se produjeran momentos de alboroto.

Si bien la enseñanza de la música en las escuelas, a priori, nos podría parecer decadente y pesimista, tenía su contrapartida en el trabajo diario de algunos docentes que, como expone Del Pozo (2000), estaban capacitados para entonar al unísono sencillas canciones populares y patrióticas. Este carácter estimulador de emociones y sentimientos nacionalistas cambió la visión de muchos de estos Maestros, que vieron en esta materia algo más que una ayuda para organizar las entradas y salidas de la escuela y abogaron por la introducción de una Educación Musical de calidad en sus proyectos curriculares.

Ruiz, Bernat, Domínguez y Juan (1999) nos ofrecen un buen ejemplo de esta inquietud en la figura de José Rosselló Ordinas (1882 – 1966), que entre 1910 y 1920 que dedicó a incentivar la Educación Musical en su escuela de Sant Joan de Mallorca creando bandas infantiles, siguiendo las directrices de la pedagogía Freinet.

Paralelamente a estos hechos, Longueira (2011) nos recuerda que el proceso de graduación de la escuela, iniciado en 1898 y en el que la música aparece como materia a impartir en las escuelas de prácticas anejas a las Normales, seguirá avanzando en su desarrollo legislativo (*Reglamento de 16 de junio de 1905, Real Decreto de 6 de mayo de 1910, Real Decreto de 8 de*

junio de 1910, Real Decreto de 25 de febrero de 1911, Real Orden de 28 de marzo de 1913, Real Orden de 2 de febrero de 1914, Real Orden de 9 de julio de 1917, Reglamento de 19 de septiembre de 1918, Real Decreto de 27 de enero de 1919, Real Orden de 4 de febrero de 1922, entre otras normas), como parte del procedimiento de adaptación, generalización e incorporación de este modelo al conjunto de centros educativos del país.

La situación política vivida desde 1902, en la que imperaba la alternancia en el poder de gobiernos con ideologías e intereses opuestos, terminará en 1917, dando paso a un gobierno provisional que, en pocos meses, tendrá que afrontar dificultades en política monetaria, conflictos internacionales, asesinatos de dirigentes políticos, huelgas... hasta que, el 23 de septiembre de 1923, el General Primo de Rivera se hará con el gobierno del país tras dar un golpe de Estado, aceptado por Alfonso XIII, que supondrá el comienzo de un período de Dictadura Militar.

En estos años se observa un mayor interés hacia la consideración de la música en los currículos escolares y, en distintas publicaciones de la época, como la *Revista de Pedagogía*¹⁶ o el *Boletín de la ILE (B.I.L.E.)*¹⁷, empiezan a aparecer un buen número de artículos en los que se considera la necesidad de adquirir una cultura musical en la escuela distinta a los planteamientos que hasta entonces se tenían, dirigidos, especialmente, a la producción de músicos profesionales. Aún así, Romero Carmona (2009) nos vuelve a recordar que la situación de la Educación Musical continuó sin cambios significativos; de hecho, esta materia ni estuvo recogida en los planes de estudios de esta época, ni se incluyó oficialmente en el currículo.

Aunque, en un principio, las expectativas surgidas con la llegada de la Dictadura relacionadas con la mejora de la educación fueron muchas (creación de nuevas escuelas, mayor implicación de los ayuntamientos, colaboración de personal no docente, mayor control de asistencia de alumnos, trabajo conjunto

¹⁶ La Revista de Pedagogía nace en 1922. Fundada y dirigida por Lorenzo Luzuriaga será, hasta 1936, el referente de la renovación y del cambio educativo en España en relación con la vanguardia educativa europea. Su objetivo fundamental consistirá en dar a conocer el espíritu pedagógico contemporáneo y contribuir a su mejora y desarrollo.

¹⁷ El BILE aparece por primera vez en 1877 con la idea de dar a conocer las opiniones del movimiento intelectual contemporáneo. Su multidisciplinariedad le permitió publicar importantes artículos sobre la sociedad, la educación, la economía, la política, la ciencia y las artes de su tiempo. Su apertura intelectual permitió la introducción en España de las nuevas ideas científicas y pedagógicas que se ensayaban en Europa a la vez que difundió las ideas y experiencias surgidas en nuestro país, especialmente las de la Institución Libre de Enseñanza, de la que dependía y a la que daba cobertura. Su primera etapa se extiende desde 1877 a 1936. Durante la Guerra Civil española se publicará en Argentina y México para reaparecer de nuevo en nuestro país en 1987.

entre docentes y familia...), la realidad fue muy distinta y muchos de los objetivos propuestos no llegaron a ponerse en práctica. Durante los años de la Dictadura de Primo de Rivera (1923 – 1931) se abogó por el reformismo escolar y por un profundo cambio cultural con la idea de acabar con el alto nivel de analfabetismo existente (en torno al 50%), la baja calidad de las escuelas y la escasez de Maestros y de edificios escolares. Pero como no se aprobó ninguna reforma que modificara el currículum de la enseñanza primaria, la situación de la Educación Musical en esta etapa educativa no sufrió ningún cambio significativo.

En abril de 1928, la *Revista de Pedagogía* publicaba un artículo de Luzuriaga que transcribía los treinta rasgos más importantes de la *Escuela Nueva*, agrupados en seis bloques de contenidos y adaptados a la realidad española del momento. En el bloque VI (Educación artística y moral), el rasgo 28 expone los siguientes preceptos:

28. La escuela nueva pública cultiva el canto y la música colectivos.

A. Por el canto diario de canciones populares y clásicas.

B. Por la audición de trozos y piezas musicales bien en la escuela, bien fuera de ella.

C. Si es posible, con la formación de pequeñas orquestas con alumnos mayores que tengan cultura y destreza musical. (Longueira, 2009, pp. 68 y 69).

Éste y otros tantos argumentos que proclamaban la necesidad de introducir, de manera firme y urgente, la enseñanza de la música en los currículos oficiales de nuestro sistema educativo, no llegarían a convertirse en una realidad palpable dentro de las aulas. La legislación educativa española permaneció indiferente a esta importante cuestión, contrariamente a lo que se estaba viviendo en el resto del continente donde, hacia 1930, la Educación Musical constituía una actividad con una organización y unos objetivos específicos en un buen número de países europeos (Oriol, 2007).

Aunque en los primeros años de la Dictadura se vivieron momentos importantes de regeneración económica, de mejoras en infraestructuras y de estabilidad política, los últimos años de la misma se caracterizaron por todo lo

contrario, y las frecuentes situaciones de crisis hicieron brotar entre la población un fuerte sentimiento de desprestigio hacia la figura de Alfonso XIII, que desembocaría en la proclamación de la Segunda República Española.

2.2.2. La Segunda República Española (1931 – 1939)

La Segunda República Española fue proclamada el 14 de abril de 1931. Durante sus años de vigencia se vivieron importantes momentos de crisis provocados por los graves problemas económicos heredados de la Dictadura y por los continuos enfrentamientos con la Iglesia. Junto con esto, el nacimiento de los totalitarismos en Europa y el *crack económico* del 29 no permitirían que ninguno de los tres gobiernos conformados en esta etapa consiguiera establecer momentos dilatados de estabilidad.

A pesar de las dificultades internas y de la situación internacional, la educación será materia prioritaria para la Segunda República (López Casanova, 2002b), aunque, como apunta De Puelles (1991), sólo el primer bienio (de 1931 a 1933) será el único auténticamente innovador.

Esta preocupación por la educación del pueblo queda recogida en el *Decreto de 23 de junio de 1931* por el que se crean 7000 plazas de Maestros con destino a las escuelas nacionales, en el que podemos leer:

El Gobierno provisional de la República sitúa en el primer plano de sus preocupaciones los problemas que hacen referencia a la educación del pueblo... España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a perpetua ignorancia. La República no puede consentir se prolongue por más tiempo el espectáculo que ofrece el pueblo español reclamando incesantemente la creación de aquellas escuelas que las propias leyes consideran necesarias y obligatorias.

En este mismo sentido, los artículos 48, 49 y 50 de la *Constitución de la República Española*, aprobada el 9 de diciembre de 1931, marcan las líneas de actuación a seguir. Estas directrices se intentarán desarrollar, especialmente, en los primeros años de andadura republicana.

Es de nuevo De Puelles (1991) quien afirma que en 1931 España no disponía de un sistema educativo acorde a los tiempos, siendo la Constitución republicana una culminación de esfuerzos por construir un verdadero sistema educativo nacional.

El *Patronato de Misiones Pedagógicas* (creado por *Decreto de 29 de mayo de 1931*), se encargará de hacer realidad la preocupación política por llevar la educación y la cultura a la totalidad del pueblo español, sobre todo *por aldeas, villas y lugares con especial atención a los intereses espirituales de la población rural*, poniendo en marcha, para ello, bibliotecas populares, fijas y circulantes, conferencias, sesiones de lectura, audiciones de música coral, formación de pequeñas orquestas, proyecciones cinematográficas, exposiciones circulantes de arte, audiciones radiofónicas o audiciones de discos seleccionados, entre otras actividades.

Con respecto a la consideración de la enseñanza de la música en este período, el *Patronato* impulsará muy significativamente el valor de la Educación Musical como parte fundamental de su idea por potenciar la educación ciudadana. Además, y parafraseando a Ocaña (2006), se observa un claro esfuerzo por llevar la cultura musical a toda la población. Este hecho, patente en los principios del *Patronato*, queda también reflejado en el *Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza* (sancionado el 9 de diciembre de 1932), donde el canto se incluye dentro del currículo, aunque sólo sea considerado como actividad higiénica y educativa. Igualmente, el plan de estudios de 1931 para la formación de nuevos docentes establece que los Maestros de Primaria deberán impartir ciertas horas de música a la semana, siempre que se cuente con el visto bueno del claustro de profesores (Romero Carmona, 2005).

Pero la preocupación mostrada por impulsar la Educación Musical no quedará plasmada sólo en el ámbito escolar. También en 1931 se crea la *Junta Nacional de Música*, con el objetivo de dar especial relevancia a la música popular como “expresión más genuina del alma de los pueblos”. A dicha *Junta* se la dotaba de las siguientes funciones: creación y administración de Escuelas Nacionales de Música, orquestas del Estado y masas corales;

reorganización del Teatro Nacional de la Ópera y administración del de la Zarzuela; reorganización de concursos nacionales de música que dependerán de la misma; difusión de la música española en el extranjero; y, por último, se le encomendaba la implantación de medidas que pudieran contribuir a mejorar la condición social de los músicos españoles y remediar la crisis de trabajo (López Casanova, 2002b, p. 19).

Sobre el papel de la música en la escuela, empieza a darse un creciente interés por trabajar en profundidad en la mejora y renovación de los métodos de enseñanza de la música, poniendo en marcha nuevas ideas provenientes, fundamentalmente, de las experiencias recogidas por los becados de la *JAE* que, aunque en su gran mayoría asistirán a los cursos que Emile Jaques – Dalcroze impartirá en Ginebra para dar a conocer su metodología, también entrarán en contacto con los *métodos precursores*, como los denomina Hemsy de Gainza (2003): el *Método Tonic Sol – Fa* y el método de Maurice Chevais.

Este tipo de iniciativas en pro de una enseñanza musical de calidad supuso una importantísima labor de concienciación, tanto institucional como social, sobre el papel que la Educación Musical desempeña en la educación del individuo. En esta línea, la *Revista de Pedagogía* publicaba, en 1935, un artículo y un *Cuaderno de Trabajo sobre Metodología del Canto y la Música* (Longueira, 2009), con la intención de dar a conocer los avances surgidos en otros países europeos, las experiencias vividas por los profesores pensionados de la *JAE* y el excelente trabajo de los profesionales españoles.

Ocaña (2006, ps. 114-115), siguiendo a López Casanova (2002b), sintetiza los avances surgidos en el terreno musical en estos tres apartados:

- Inclusión de las ideas de las metodologías musicales, con gran incidencia de la Rítmica Dalcroze, posiblemente por los intercambios de Maestros facilitados por la *JAE*.
- Utilización de cantos adecuados a la época y no los obsoletos de la etapa anterior.
- Incorporación de audiciones didácticas en la escuela.

Pero, a pesar de los esfuerzos realizados, la realidad sería muy distinta. Si bien a nivel institucional existía la clara intención de dignificar la enseñanza de la música, tanto en el ámbito escolar como en el profesional, Romero Carmona (2005), una vez más, nos recuerda que, en la Escuela Primaria, la música seguirá siendo un instrumento de disciplina y descanso y, sobre todo, un excelente recurso a la hora de organizar diferentes eventos y fiestas escolares.

"Las elecciones de 1933 dieron paso al Bienio Negro y con él se esfumó toda esperanza de renovación pedagógica" (De Puelles, 1991, p. 171). Los esfuerzos realizados durante el primer bienio, no sólo no contaron con la voluntad política de consolidación y continuación en este segundo período republicano, sino que fueron contrarrestados con medidas más propias de un proceso de involución.

En febrero de 1936 vuelve a cambiar el gobierno, retomando los avances y proyectos educativos puestos en marcha en el bienio azañista (1931 – 1933), pero la Guerra Civil estaba a punto de estallar. El 18 de julio de este mismo año se produce el alzamiento militar del General Franco y, durante los tres años que durará la confrontación (1936 – 1939), el país vivirá conmocionado. No será hasta la victoria de los sublevados cuando se vuelva a reanudar la andadura histórica del sistema educativo de nuestro país.

Curiosamente, en este período de convulsión en el que el gobierno del Frente Popular se enfrenta a la sublevación del denominado bando nacional, aparecen publicados en la *Gaceta* un *Decreto* y una *Orden*¹⁸ fundamentales en la evolución de la Educación Musical en nuestro sistema educativo: el primero de ellos, el *Decreto fijando el plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española, de 28 de octubre de 1937* que, en su art. 1º, aprueba las materias que deberán ser impartidas en la enseñanza primaria. En su apartado V, fija el estudio de *Actividades Creadoras*, agrupadas en a) Actividades técnicas (trabajos de taller, prácticas agrícolas y trabajos femeninos) y b) Actividades artísticas (dibujo y ornamentación, **canto y rítmica** y modelados). Y la *Orden dando instrucciones para la aplicación del plan de estudios y distribución semanal del tiempo en la Escuela Primaria de conformidad con las instrucciones y formularios que se inserta, de 11 de noviembre de 1937* que en su página 620 expone:

¹⁸ En Anexos: DOCUMENTO 6 y DOCUMENTO 7.

La reforma de mayor alcance, sin embargo, del plan de estudios es la introducción, como uno de los más importantes medios de acción educadora, de las “Actividades creadoras”, denominación con que se sustituye a los llamados, en el plan antiguo¹⁹ “Trabajos manuales”. Puede afirmarse que son estas actividades, las que han de dar carácter y personalidad a nuestra escuela popular, ya que no hay que olvidar que el fin de ésta, según hemos dicho, es formar hombres que posean capacidad y virtudes para el trabajo social. Por esta razón, no deben ni pueden ser una enseñanza más, aislada del resto de la labor escolar, sino la forma permanente del trabajo de los alumnos en todas las materias. En la distribución semanal, desde el primer grado, se les da una duración acomodada a su importancia, hasta destinárseles en los dos años del grado de ampliación, seis y siete horas semanales respectivamente, esto es, la cuarta parte de la duración del trabajo.

Los Maestros deberán hacer de esta el eje de toda la vida escolar del niño, ya que éste es el medio de despertar en él la originalidad y la imaginación, y de fomentar desde el primer día aquellos hábitos que son indispensables para el esfuerzo creador y fecundo: la limpieza, la exactitud, la puntualidad, el afán de percepción, la continuidad, la acción colectiva y la solidaridad en el trabajo. Inspectores y Maestros deben procurar que estas actividades adquieran pronto la importancia que se les da en el plan y que tienen para la educación de los niños; deben lograr que desde el primer momento respondan a la orientación que acabamos de definir, y poner la máxima diligencia en que se organicen con la mayor amplitud posible en todas las escuelas. Para ello, procurarán utilizar los Centros de producción de cada localidad que pueden servirles como ejemplo y como instrumentos de enseñanza. El Ministerio aspira a dotar a las escuelas de los talleres necesarios, para que cumplan esta función y ayudará y estimulará cuantas iniciativas se le ofrezcan en este sentido.

¹⁹ Se refiere al plan de 1901.

2.2.2.1. El papel del Patronato de Misiones Pedagógicas en la Historia de la Educación Musical española

El *Decreto de 29 de mayo* de 1931 da luz verde a la puesta en marcha del *Patronato de Misiones Pedagógicas* que, bajo la presidencia de Manuel Bartolomé Cossío y con el entusiasmo y el apoyo de las personas más cercanas a la órbita de la *ILE*, se encargará de difundir la cultura general, la actualización docente y la educación ciudadana en las zonas rurales, desde la idea de tender puentes de unión entre el mundo rural y el mundo urbano.

El origen de su creación, según el propio Cossío, hay que buscarlo en la diferencia abismal, no sólo intelectual, también económica, existente entre el campo y la ciudad. Con las *Misiones* se pretende llevar a los aldeanos, niños y adultos, parte de aquello que pueden disfrutar los habitantes de las ciudades, puesto que como españoles que son, tienen el mismo derecho a disfrutar de la cultura (Canes, 1993).

Una definición clara sobre el papel del *Patronato* la encontramos en el documental *Las Misiones Pedagógicas* (Tapia, 2006) donde, en una de las proyecciones recuperadas para este trabajo audiovisual, se proclama:

Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. A los más pobres, a los más escondidos, a los más abandonados... A estos pueblos, a estas gentes, se dirige la Misión. Lleva proyectores, gramófonos, libros. Su camioneta corre a campo traviesa y cruza ríos.

El programa de actividades culturales que se diseñaba para llevar a los pueblos y aldeas incluía los carteles anunciadores de los actos y el transporte del material necesario para poder poner en práctica la misión, quedando ésta estructurada, generalmente, del siguiente modo:

- Biblioteca: Fija y circulante. La biblioteca fija sólo se concedería a las localidades menores de 5000 habitantes, con un total de 100 ejemplares que podían ser renovados, siempre y cuando una persona, normalmente el Maestro de la localidad, quisiera hacerse cargo de la misma, del préstamo a los vecinos y del material que la acompañaba (papel para forrar, marcadores de página con

instrucciones para el cuidado de los libros y fichas de lectura) (López Cobo, 2007).

- Cine y Proyecciones Fijas: Para ello se contaba con proyector para películas y con un epidíscopo, un episcopio y dos proyectores de diapositivas. El servicio de cine disponía de 174 películas de contenido variado que abarcaba aspectos de geografía, de ciencias naturales, de agricultura, industriales, sanitarios, históricos, películas de ficción y de dibujos animados. Mientras que el servicio de diapositivas se encargaba, entre otras cosas, de proyectar las colecciones de estampas de arte, historia y geografía. Este servicio se encargó también de recopilar imágenes de las costumbres rurales, de las gentes, de los paisajes, etc., configurando un importante archivo visual de la España de la época.
- Museo Circulante: Su misión fue la de acercar al pueblo una serie de copias, realizadas por jóvenes pintores, de cuadros y grabados de pintores famosos que se encontraban en el Museo del Prado. López Cobo (2007, p. 93) citando a Dennis (2007), señala que las copias que componían la colección de este museo circulante eran una muestra de lo mejor del patrimonio artístico nacional, concebido no como un conjunto de bienes pertenecientes a un sector privilegiado de la sociedad, sino como legado cultural para todos.
- Coro y Teatro del Pueblo: Compuesto por jóvenes estudiantes. El teatro era ambulante, de fácil montaje y preparado para las representaciones al aire libre. Los estudiantes se encargaban de escoger las piezas a representar que, por su popularidad, más se adaptaban a las gentes del lugar, de la elección del vestuario y del reparto de papeles. Entre pieza y pieza, el coro de las *Misiones* se encargaba de cantar canciones populares y de recitar romances, cantigas y serranillas que los espectadores reconocían con facilidad.
- El Retablo de Fantoques (guiñol): El guiñol nació con la idea de suplir las dificultades del Teatro y del Coro para desplazarse a lugares muy alejados y de acceso complicado. Rafael Dieste, director de este servicio, junto con otros colaboradores, se encargó

de escribir los textos, de diseñar y confeccionar muñecos y de preparar los decorados y el vestuario.

- Cursos para Maestros: Semanas o quincenas pedagógicas a grupos de unos veinte Maestros en los que se trataban cuestiones prácticas relacionadas con la actividad escolar. Pero los escasos medios y la falta de personal para dirigir estas jornadas de formación limitaron esta labor a sólo dos encuentros: el primero de ellos, celebrado del 16 al 23 de diciembre de 1932, en San Martín de Valdeiglesias (Madrid) y el segundo, celebrado del 22 al 29 de mayo de 1933, en Fuentepelayo (Segovia).
- El Servicio de Música: La apuesta del *Patronato* por incluir el Coro de estudiantes y sesiones de música comentadas en todos sus programas, repercutió de forma singular en la cultura musical de la época.

El musicólogo Eduardo Martínez Torner se encargó, junto con Óscar Esplá y Pablo de Andrés, de la selección del material musical, del diseño de los programas, así como de enseñar un buen número de canciones populares a los misioneros y componentes del Coro.

El plan de Educación Musical consistió en difundir cultura a través de audiciones de música coral, de pequeñas orquestas y de audiciones de discos y obras seleccionadas, tanto para adultos como para niños, que se explicaban y se comentaban.

López Casanova (2002b, p. 22), comenta al respecto:

Pero lo que seguramente produjo mayor influencia fue la cesión temporal de un gramófono y una colección de discos de repertorio popular y clásico a determinadas localidades... tanto para la labor escolar como para la educación de adultos. Los Maestros ponían música a los niños en horario de clase, así como a la salida, entrada y en el recreo, durante el cual podían permanecer en la clase para continuar la audición.



Audición musical llevada a cabo en un pueblo de la provincia de Ávila
(en <http://pilarpaz-laaprendiz.blogspot.com.es/2008/10/blog-post.html>)

La persona responsable de la custodia y buen uso del material musical, normalmente el Maestro del pueblo, se encargaría de renovar periódicamente las colecciones de discos y de desplazarse a otras poblaciones próximas para poner en práctica sesiones musicales con los niños y adultos de esos lugares.

Las colecciones de discos comprendían obras de canto gregoriano, lírica regional española, zarzuela y una selección de obras de compositores extranjeros como Bach, Haendel, Mozart, Beethoven, Schubert, Mendelssohn, Weber, Chopin, Liszt, Wagner, Rossini, Berlioz, Gounod, Verdi, Frank, Brahms, Strauss, Saint Saëns, Debussy, Mussorgski, Borodin, Rimsky Korsakoff, Grieg, Puccini, Dukas, Ravel, Stravinski, y de compositores españoles como Chapí, Bretón, Albéniz, Falla, Esplá o Turina.

Romero Carmona (2009, p. 32), utilizando las palabras de Conrad Vilanou (1999), nos recuerda que las Misiones Pedagógicas se encargarán de potenciar, junto a su lucha contra el analfabetismo, las manifestaciones artísticas (música, cine, teatro y pintura). Su fórmula LETRAS Y ARTE simbolizará a la perfección la búsqueda de unos valores espirituales cuyo pilar

de apoyo se lo dará la riqueza material de que dispondrán para llevar a cabo su labor por toda España.

El segundo bienio (1933 – 1935) se caracterizó por la puesta en marcha de distintas contrarreformas legislativas que cercenaron, en cierta medida, los avances conseguidos en el terreno educativo. Las *Misiones Pedagógicas* también se vieron afectadas, principalmente por la falta de comprensión hacia la función que desempeñaban y así, en 1935, se redujo su asignación presupuestaria y, como consecuencia más directa, su actividad.

La Guerra Civil Española terminó definitivamente con su tarea pedagógica. En el recuerdo quedan su filosofía, su trabajo, sus éxitos y, sobre todo, el hecho de haber sido una de las experiencias culturales más innovadoras y originales emprendidas por un gobierno europeo en todo el siglo XX (SECC, 2007).

MATERIAS PROPUESTAS POR LAS NORMAS EDUCATIVAS MÁS IMPORTANTES DEL SIGLO XX ANTERIORES A LA DICTADURA FRANQUISTA

Tabla 2.10: Materias definidas en las normas de 1901 y 1903

	1901. Real Decreto de 26 de Octubre sobre la Reforma de la Primera Enseñanza	1903. Proyecto de Ley de Bases de la Enseñanza en General y de Reorganización de la Primaria de 29 de mayo
<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS</p>	<p>La primera enseñanza pública se divide en tres grados: párvulos, elemental y superior y comprenderá las siguientes materias: Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada, Lengua Castellana (Lectura, Escritura y Gramática), Aritmética, Geografía e Historia, Rudimentos de Derecho, Nociones de Geometría, Nociones de Ciencias físicas, químicas y naturales, Nociones de Higiene y de Fisiología humana, Dibujo, Canto, Trabajos manuales y Ejercicios corporales. Cada uno de los tres grados en que queda dividida esta enseñanza abrazará todas las materias indicadas, distinguiéndose únicamente por la amplitud de programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios.</p>	<p>Los estudios de primera enseñanza se dividirán en dos clases: enseñanza de párvulos y enseñanza primaria. Los estudios de instrucción primaria comprenderán asignaturas obligatorias y voluntarias.</p> <p>Serán obligatorias: Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada; lectura y escritura; principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía; principios de aritmética (las cuatro reglas y el sistema legal de pesas y medidas); nociones de agricultura, industria y comercio, según la localidad.</p> <p>Serán voluntarias: elementos de gramática; ejercicios de aritmética elemental; principios de geometría; rudimentos de geografía e historia, principalmente de España; breves nociones de física e historia natural, acomodadas a los usos más comunes de la vida; rudimentos de derecho; higiene y economía doméstica; nociones de dibujo de figuras geométricas.</p>

<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS</p>	<p>Las escuelas podrán ser de niños, de niñas o mixtas. Las materias estipuladas son las mismas para cada uno de estos tres modelos de escuelas, sin hacer mención especial a ninguno de ellos.</p>	<p>En las de instrucción primaria de las niñas se comprenderá, como obligatoria, además de las enseñanzas enumeradas, la de labores propias de su sexo, y Dibujo aplica a estas labores.</p> <p>Las materias voluntarias serán las mismas que las estipuladas para las escuelas de niños.</p> <p>Se conservarán las escuelas mixtas, pero en lo sucesivo sólo podrán ser establecidas en pueblos o distritos de menos de 500 almas, y estarán siempre desempeñadas por maestras.</p>
<p>ENSEÑANZA DE LA MÚSICA</p>	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: aparece el canto como una de las materias estipuladas para cada uno de los tres grados de la primera enseñanza.</p>	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.11: Materias estipuladas en las normas de 1905 y 1932

	1905. Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 14 de junio	1932. Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza de 9 de diciembre
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>El sistema utilizado será el de escuela graduada dividida en tres grados. En cada uno de estos grados se impartirán las siguientes materias: elementos de Lectura, Escritura y Lenguaje, Geografía e Historia general y particular de España, Aritmética, Geometría y Dibujo. Higiene, Rudimentos de Ciencias físicas y naturales, Religión y Moral, Derecho usual e Instrucción cívica, Canto, ejercicios corporales y Trabajos manuales.</p> <p>Además se enseñará a los niños Elementos de Agricultura, en los puntos donde conviniera hacerlo con carácter práctico, y a las niñas, Elementos de Labores y Economía doméstica.</p>	<p>La cultura que proporciona la escuela primaria... comprenderá las materias siguientes: Educación cívica y moral, lengua castellana y la materna en casos de bilingüismo, elementos de matemáticas, geografía, historia y arte, nociones de ciencias físico-químicas, estudio de la naturaleza, actividades higiénicas y educativas (canto, gimnasia, trabajo manual, artes del hogar, etc.).</p> <p>Es preciso completar la cultura que proporciona el programa de la escuela primaria con una iniciación en las actividades profesionales y de los oficios. Al ministerio compete organizar estas enseñanzas complementarias inspirándose en las aficiones y tendencias vocacionales del niño, y no olvidando las ocupaciones más frecuentes en la región en que éste vive.</p>

<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS</p>	<p>Se harán mixtas las escuelas de niños y niñas, o se dividirán en dos secciones, con asistencia alternativa de mañana y tarde, según las Juntas locales, a propuesta de los Maestros, determinen.</p> <p>El Inspector de primera enseñanza de la provincia resolverá, en caso de que no exista acuerdo entre la Junta y el Maestro, el sistema que deba adoptarse.</p>	<p>No se contempla un plan de estudios distinto para niñas, ni hace referencia a la existencia de escuelas específicas para niñas, escuelas mixtas o cualquier otro tipo de agrupación por géneros.</p>
<p>ENSEÑANZA DE LA MÚSICA</p>	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: aparece el canto como una de las materias estipuladas para cada uno de los tres grados de la primera enseñanza.</p>	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: el canto aparece dentro de las actividades higiénicas y educativas.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.12: Materias estipuladas en el Decreto de 1937

	1937. Decreto fijando el Plan de Estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española de 28 de octubre
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>El plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria española será el siguiente:</p> <p>I. Estudio de lenguaje: a) Expresión verbal (vocabulario, alocución, redacción y recitación), b) Lectura, c) Ortografía, d) Gramática, e) Literatura.</p> <p>II. Conocimiento del número y la forma: a) Aritmética, b) Geometría.</p> <p>III. Estudio de la naturaleza: a) Ciencias físico-naturales, b) Fisiología e Higiene, c) Tecnología.</p> <p>IV. Conocimiento de los valores humanos: a) Historia, b) Conocimientos económico-sociales, c) Geografía humana.</p> <p>V. Actividades creadoras: a) Actividades técnicas (trabajos de taller, prácticas agrícolas (trabajos femeninos), b) Actividades artísticas (dibujo y ornamentación, canto y rítmica, modelado).</p> <p>VI. Educación física: a) Prácticas higiénicas, b) Juegos libres y organizados. Recreos, c) Deportes, d) Gimnasia.</p>
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS	<p>No hay referencias explícitas al tipo de escuela (de niños, de niñas o mixta) ni a las materias que se deberán impartir a niños o a niñas, a excepción de la sustitución de las prácticas agrícolas por trabajos femeninos en las actividades técnicas dentro del apartado de Actividades creadoras.</p>
ENSEÑANZA DE LA MÚSICA	<p>Sí hay referencias a la enseñanza de la música: el canto y la rítmica aparecen dentro de las actividades artísticas que forman parte del área de Actividades creadoras.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

2.2.3. Los Años de la Dictadura Franquista (1939 – 1975)

El final de la Guerra Civil trajo consigo una importante pérdida de capacidad productiva que, junto con la significativa pérdida de población, sumió a España en una desoladora etapa de hambre, miseria e incultura.

Meses después se declaraba la II Guerra Mundial, y el papel adoptado por el régimen franquista de hacer de España un país *No Beligerante*, aunque manifiestamente a favor de Alemania e Italia, obligó al gobierno del General Franco a poner en marcha un severo régimen de autarquía basado en la intervención directa del Estado, especialmente en asuntos económicos. Al término de la Guerra, los países aliados, debido a la ambigüedad española, convinieron someter al país a una situación de aislamiento, limitando su comercio con el resto del mundo, lo que obligó al gobierno a buscar cauces que le permitieran actuar de forma autosuficiente.

Este intervencionismo afectaría también al sistema educativo, que sufriría un importante retroceso respecto a las expectativas creadas y a los avances conseguidos durante la Segunda República (Romero Carmona, 2005), preocupándose más por diseñar un nuevo sistema encargado de vehicular a la ideología impuesta por el Régimen que por adoptar, aplicar y, en algunos casos, continuar con los métodos pedagógicos que se habían ido renovando mediante el flujo de nuevas ideas venidas de Europa, que los becados de la JAE trajeron a España y que el *Patronato de Misiones Pedagógicas* se encargó de difundir a lo largo y ancho de nuestro país.

La década de los 40, por tanto, estará marcada por el hambre, las penurias y el bajo nivel de escolarización de la población en edad escolar (Lorenzo, 2003). En este contexto se aprueba la *Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945* (BOE de 18 de julio), cuyo *primer principio y más fundamental* será el religioso, *en armonía con la tradición católica de sus mejores tiempos*.

En lo concerniente a la situación de la Educación Musical, el *Capítulo IV* de la *Ley*, en su art. 37, expone los tres grupos de conocimientos que abarcará la Enseñanza Primaria: *Instrumentales, Formativos y Complementarios*, quedando la Música y el Canto recogidos en el grupo de asignaturas

Complementarias. Asimismo, el *Capítulo V*, en su art. 45, regula la organización de instituciones en la Escuela en los siguientes términos:

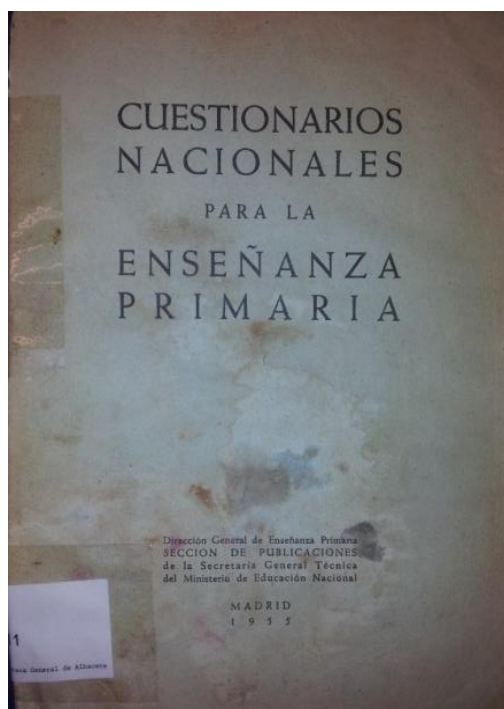
b) Las agrupaciones artísticas que organicen festivales con recitados, escenificaciones, conciertos, programas de radio... e) La asistencia a campamentos, albergues, marchas de alta montaña... masas corales y grupos de danzas.

Cada una de estas actividades tendrá su desarrollo dentro de la Escuela, y en su gobierno deberán participar los propios escolares. Las enumeradas en los apartados b) y e) se desarrollarán según la dirección del Frente de Juventudes y Sección Femenina...

La Orden Ministerial de 6 de febrero de 1953 aprobaba los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, en los que se regulaban los contenidos a enseñar en esta etapa educativa, desarrollando, así, las cuestiones curriculares y metodológicas de la Ley de 1945. Sánchez – Redondo (2004) subraya que con estos *Cuestionarios* nace el primer currículum oficial en la historia de la educación española, y señala las siguientes características generales de los mismos:

- Carácter orientativo para las escuelas privadas y obligatorio para las escuelas públicas.
- Líneas generales que serán respetadas, aunque precise de modificaciones de detalle o rectificaciones de su estructura (carácter experimental).
- Sin programas de formación religiosa; éstos serán solicitados a cada diócesis (autonomía de la Iglesia Católica en temas de enseñanza).
- Huida de la innovación en exceso, pero intentan ser actuales en ciencia pedagógica.
- Apuesta por una enseñanza concreta, viva y activa que parta de los intereses de los niños.
- Conveniencia de matizar los programas según el sexo.

- Finalidad última será *hacer vivir plenamente en el alma del niño de España los valores religiosos, patrióticos y humanos inherentes.*
- Al Maestro se le pide que sea reflexivo, que no improvise y que desarrolle una metodología activa.



Portada de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria (Edición de 1955)
Biblioteca General de la UCLM – Sede de Albacete

Centrándonos en sus contenidos educativo – musicales, los *Cuestionarios* presentan un breve *Programa de Música a Desarrollar en las Escuelas de Niñas*, en el que se incluye un *Programa de Canciones para cada Grado*, y un *Cuestionario de Canto*²⁰ para niños.

Además, los programas de Educación Física, tanto de niños como de niñas, dedican un tiempo al canto y al ritmo. El programa específico para niñas desarrolla, en su parte práctica, un plan de perfeccionamiento rítmico mediante

²⁰ En Anexos: DOCUMENTOS 8a, 8b, 8c y 8d.

ejercicios libres y dirigidos, al compás de una música, con el objetivo de educar el oído y el ritmo, en consonancia con la pedagogía Dalcroze, en la que se habían instruido un buen número de profesores becados por la JAE. Un claro ejemplo de ello lo tenemos en la figura de Joan Llongueres, becado en varias ocasiones, que se especializó en esta metodología y la transfirió e impulsó especialmente en Cataluña, como se ha señalado anteriormente.

Pero a pesar de que la música, el canto y otras actividades musicales quedaban recogidas en el texto de esta Ley, los redactores de la misma se encargaron de dejar la “puerta abierta” al abandono de la enseñanza musical en la práctica diaria. Los motivos que nos inducen a pensar esto los encontramos en el propio texto:

1. Cap. IV, art. 37: *Estos grupos de enseñanzas habrán de adaptarse a las características dominantes de los distintos tipos de Escuela.*
2. Cap. IV, art. 41: *La jornada escolar durará cinco horas sin incluir las enseñanzas complementarias.*
3. Cap. V, art. 44: *La función docente realizada en la Escuela se completará con actividades pedagógicas y sociales que tiendan a perfeccionar la formación de los alumnos o a prestar ayuda por medio de instituciones de carácter complementario.*
4. Cap. V, art. 45: *Se podrá organizar en la Escuela aquellas instituciones que tengan por finalidad: b) las agrupaciones artísticas que organicen festivales con... conciertos... e) la asistencia a... masas corales y grupos de danzas... Cada una de estas actividades tendrá su desarrollo dentro de la Escuela, y en su gobierno deberán participar los propios escolares. Las enumeradas en los apartados b) y e) se desenvolverán según la dirección de Frente de Juventudes y Sección Femenina, a cuya inspección quedarán sujetas...*
5. Cap. VI, art 50: *...su dotación correrá a cargo de los Ayuntamientos, en el caso de apertura de nueva Escuela, y del Estado, cuando se trate de reponer o complementar el existente, a propuesta de la Inspección, salvo los casos de aportación voluntaria de las Corporaciones públicas o de los particulares.*

De esta manera, la enseñanza de la música en el aula fue prácticamente nula. Los condicionantes económicos, geográficos y socio – culturales, por un lado, y el solapamiento de funciones entre Maestros y responsables de actividades del *Frente de Juventudes* y de la *Sección Femenina* por otro, originó una situación de ambigüedad que fue aprovechada tanto por las instituciones locales como por los docentes – cuya preparación musical era bastante deficiente – para “aparcar” la enseñanza de la música a la espera de que alguien con mayor formación se hiciera cargo de ella. Este hecho se confirma con las palabras de Sopeña, Gil Alberdi, De Larrea y Borguño, que en el número 37 de la *Revista Bordón* (1953), denuncian la falta de iniciativas comprometidas por parte de las Administraciones con responsabilidades en materia educativa a la hora de apostar por una Educación Musical de calidad, y la falta de actividad educativo – musical con relación a otros países de Europa.

En esta misma línea, Castañón (2009) expone que desde 1939 hasta la aprobación de la Ley de 1970, la docencia musical estuvo asignada tanto a docentes como a estas dos instituciones vinculadas al régimen político. Esta doble adscripción conllevó a una dejadez de funciones docentes en esta parcela que fue ocupada, mayoritariamente, por el personal del Movimiento²¹. Este hecho, a su vez, supuso que los contenidos musicales impartidos tuvieran un tinte claramente político más que educativo, por lo que la materia se fue convirtiendo, poco a poco, en una actividad indefinida, similar a otras actividades de ocio, que se impartiría en un ámbito extraescolar teñida de mensajes ideológicos.

El fin del período de Autarquía (entre 1953 y 1954) trajo un nuevo modelo en política económica, caracterizado por la liberalización de los precios, el comercio y el tránsito de mercancías, dando lugar a una importante mejora económica en la que el *Plan Marshall*²² jugó un papel fundamental. Estas mínimas ayudas fueron el punto de partida de la recuperación económica de nuestro país tras más de diez años de severísima posguerra.

²¹ Movimiento o Movimiento Nacional: concepto con el que se definía al complejo mecanismo totalitario de inspiración fascista que respondía a una idea de sociedad corporativa compuesta, fundamentalmente por: el partido único (Falange Española y de las JONS); el Sindicato Vertical, formado tanto por empresarios como por trabajadores; los cargos públicos del Estado; múltiples organismos de la vida pública y privada como el Frente de Juventudes, la Sección Femenina, el Auxilio Social... La cúspide del Movimiento era el propio Franco, jefe nacional del mismo.

²² Plan llevado a cabo por los EEUU para la reconstrucción de los países europeos después de la II Guerra Mundial. Aunque, en un principio España quedó excluida del mismo, en 1951 comenzó a recibir ayudas económicas a cambio, entre otras contrapartidas, del establecimiento de bases militares estadounidenses en territorio español.

El *Plan de Estabilización* (1959 – 1961)²³, puesto en marcha por el gobierno tecnocrático surgido en 1957, precipitó el crecimiento económico, de la industria y de los servicios, dando paso a una nueva etapa en la que se fomentó el desarrollo de una sociedad de consumo a la vez que se producían grandes cambios sociales que se fueron consolidando a lo largo de los años 70.

Este *Plan de Estabilización* tendría especial protagonismo en el desarrollo educativo de la época, protagonismo que se vería reflejado en la creación de nuevas escuelas y comedores escolares y en inversiones económicas de gran calado para la adquisición de recursos materiales y humanos (Morales, 2008a). La nueva sociedad española buscaba en la educación y en la formación cultural el centro del progreso obligando, en cierta manera, a la clase política a realizar verdaderos esfuerzos por adecuar el sistema educativo a este naciente panorama socio – económico.

Una de las medidas principales tomadas al respecto la encontramos en la *Orden Ministerial de 8 de julio de 1965* por la que se aprueban los nuevos *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria*, que sustituirán a los antiguos *Cuestionarios* de 1953 e intentarán mejorar cualitativamente la Enseñanza Primaria introduciendo grandes avances educativos, en consonancia con los nuevos aires en los que se ve inmerso nuestro país.

En estos *Cuestionarios* se define el programa a seguir para la materia de *Expresión Artística*, de la que forman parte *Dibujo y Pintura*, *Manualizaciones* y **Música y Canto**, en los ocho cursos en los que se divide la Enseñanza Primaria²⁴. Surge con ello un inédito panorama educativo – musical que se verá favorecido por la labor de la *Sección Femenina*, especialmente en dos ámbitos fundamentales:

- Organización de cursos de especialización en el método Orff: Estos cursos se inician en 1965 con la presencia del propio Orff y se irán repitiendo durante varios años. A partir de 1974 la *Sección Femenina* iniciará un nuevo ciclo de cursos en los que colaborará Joss Wuytack.

²³ *Plan Nacional de Estabilización Económica de 1959*: Medidas económicas adoptadas por el gobierno cuyo objetivo fundamental fue el de estabilizar y liberar la economía española. Supuso la ruptura definitiva con la política de autarquía y posibilitó el crecimiento económico del país en los años 60.

²⁴ La *Ley 27/1964 de 29 de abril de 1964 sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años*, establece la ampliación de la enseñanza primaria pasando de 6 a 8 cursos.

- Concesión de becas para asistir a cursos en el extranjero sobre las denominadas *Metodologías Activas* y los *Métodos Creativos*²⁵. El objetivo principal de estas becas era el de formar al profesorado español para que, a su vuelta, se encargara de difundir y poner en práctica las ideas fundamentales de estas pedagogías, muy consolidadas en los sistemas educativos de un buen número de países europeos.

Estas dos acciones contribuyeron en la formación de un buen número de profesionales que serían, años después, figuras destacadas de la enseñanza de la música en las aulas. Se crea así un núcleo de músicos comprometidos que lucharon, con su trabajo diario, por la plena inclusión de la Educación Musical en todos los niveles de nuestro sistema educativo. De esta manera, las tendencias sobre Educación Musical, implantadas en la Europa Central y del Este, llegarán a nuestro país y serán “el germen que se tuvo en cuenta en la elaboración de los contenidos musicales de la *Ley General de Educación de 1970*” (Palomares, 2003, en Reyes, 2005, p. 100).

Algunas de estas personalidades, que pusieron su empeño por que la enseñanza de la música ocupara el lugar que le correspondía, fueron Manuel Borguñó (crea un método propio que intenta recoger las propuestas más interesantes de los *métodos activos* y los *métodos instrumentales* al que denomina *Método Eurítmico – Tonal – Vocal*), Montserrat y Conchita Sanuy (método Orff), Irineu Segarra (metodología Kodály), Luis García Sarmiento (método Orff), Rosa María Kucharski (método Orff), Rosa Font Fuster (metodología Ward) y otros tantos profesionales de la Educación Musical cuya aportación teórico – práctica ha sido el pilar en el que se ha construido la historia más reciente y fructífera de la enseñanza de la música en las escuelas españolas de mediados del siglo XX, marcando, con su labor, “el punto de inflexión hacia la nueva forma de entender la educación musical en España: ligada al lenguaje, la educación rítmica, el movimiento y la dramatización, la interpretación vocal e instrumental, la introducción de la flauta de pico, los instrumentos de placa y la pequeña percusión” (Castañón, 2009, p.106).

²⁵ Violeta Hemsy de Gainza (2003) llama *Metodologías o pedagogías activas* a aquellas que surgen entre 1940 y 1950 en el campo de la educación musical, al amparo de la Escuela Nueva. Las figuras más representativas de este movimiento son Émile Jaques – Dalcroze, Maurice Martenot y Edgar Willems. Con el término *Métodos Instrumentales* se refiere a las pedagogías surgidas entre 1950 y 1970 de las que son sus máximos exponentes Zoltán Kodály y Carl Orff.

Los *Cuestionarios* de 1965, que parecían recompensar su trabajo, se estructuraron en cinco sectores educativos, de los que el tercero se refiere a las *Técnicas de Expresión Artística, dibujo, música y manualizaciones*, sobre cuya base el escolar primario podrá contemplar y crear valores artísticos y estéticos y podrá adquirir las destrezas operativas necesarias para la vida (Iglesias, 1970).

Los aspectos más relevantes en materia educativo – musical definidos en esta *Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas de las Escuelas Primaria (BOE de 24 de septiembre de 1965)*, son los siguientes:

- En su aspecto formal constituyen una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, organizadas en contenidos, experiencias y actividades, para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, valoraciones, ideales y actitudes que, de manera gradual y progresiva, deben conducir al niño a la realización y madurez de su personalidad.
- Se dedicarán 2 horas y 30 minutos semanales a la materia de *Expresión Artística*.
- El Maestro deberá realizar la adecuada transformación del cuestionario en programa, teniendo en cuenta las condiciones de su alumnado y el tipo de escuela en la que se encuentra.
- El cuestionario corresponde a las actividades escolares de **Música y Canto**, incluyendo una serie de realizaciones que deben conducir al cultivo de tres sectores bien definidos:

1º- El canto coral, como medio de educar la voz, el oído, el sentido del ritmo y la acción vocal conjuntada.

2º- La afición por la buena música mediante la audición de composiciones que, partiendo de lo folklórico, llevan hasta la música sinfónica.

3º- El conocimiento de los más destacados aspectos exigidos por una mínima cultural musical. Principalmente se busca despertar y cultivar la sensibilidad en relación con el arte musical por medio de una adecuada práctica del canto. Sin necesidad de llegar a constituir

coros organizados – que sólo son posibles en determinadas escuelas –, es evidente que la canción escolar bien llevada puede facilitar extraordinariamente la educación musical de los escolares.

En 1968, el propio Ministerio de Educación publica ocho volúmenes, un volumen por cada uno de los cursos que componían la Enseñanza Primaria, en los que se desarrollan los programas de cada una de las materias que configuran esta etapa educativa. Estos siguen una programación temporalizada por semanas, con objetivos, contenidos, materiales necesarios y modelos de actividades para cada una de las materias de conocimiento. El Área de *Expresión Artística* dedica una semana a cada una de las tres disciplinas que la componen: *Dibujo y Pintura*, *Manualizaciones* y ***Música y Canto***²⁶. De esta forma, cada tres semanas, y comenzando por la semana 2ª, los programas contemplan el estudio de la música en su programación escolar.

²⁶ El DOCUMENTO 9 de los Anexos recoge un ejemplo de la programación para Música y *Canto* del volumen dedicado al programa de 4º curso (imágenes tomadas de la publicación original).

Tabla 2.13: Ejemplo de programación musical publicada por el Ministerio de Educación de 1968

SEMANA: 2ª CURSO: 1º	MATERIA: Expresión Artística. Música y Canto
UNIDAD: Canciones populares infantiles	
OBJETIVOS: Desarrollo de la atención auditiva.	
MATERIAL: Tocabiscos y disco; magnetófono y cinta magnetofónica.	
ACTIVIDADES <ul style="list-style-type: none">– Base de trabajo: Las canciones: - Tengo una muñeca vestida de azul (niñas), - Van tres noches que no duermo (niños).– Audición de disco o cinta magnetofónica.– Canta el Maestro e ilustra con movimientos.– Audición de las canciones mientras los niños hacen los movimientos ilustrativos, procurando sincronizar música y movimientos.– Andar alrededor de la clase marcando con sus pasos el ritmo de la canción.– Canto: entona el Maestro una frase musical; repiten los niños. Ídem con las demás frases. Finalmente se presenta toda la canción y la repiten los niños.	

[FUENTE: Elaboración propia basada en la programación de la 2ª semana del primer curso]

Aunque, como hemos podido observar, los avances en Educación Musical fueron espectaculares, el retraso de nuestro país respecto a otros países europeos era tan profundo y evidente que, mientras que en España se comenzaban a trabajar los principios teórico – prácticos de las *metodologías activas*, hacia 1970, en países como Inglaterra, Francia, el norte de Europa y el norte de América se producía un cambio de rumbo: la creatividad musical y la música contemporánea se convertían en las propuestas didácticas dominantes (Díaz Gómez y Giráldez (Coords.), 2007). Este pronunciado desfase se debió, en palabras de De Anca (1970), al desinterés y la indiferencia de la sociedad, de los pedagogos y de los músicos que, en general, y a lo largo de los años, mostraron por la Educación Musical en la escuela, lo que convirtió a esta disciplina en materia relegada al último plano

de las actividades escolares, carente de medios materiales y de un programa de formación de profesorado apropiado.

Los aires de cambio vivieron su primer paso legislativo en 1969 con la publicación del *Libro Blanco de la Educación*, que llevaba por título *La Educación en España. Bases para una Política Educativa. Proyecto de Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, en el que, recogiendo las palabras de Morales (2008) y Ocaña (2006), se planteaba la posibilidad de realizar una profunda renovación del sistema educativo español mediante la recogida de propuestas básicas, derivadas de un exhaustivo trabajo de análisis de la situación educativa del momento. Dicha renovación llegaba meses más tarde con la aprobación y posterior puesta en marcha de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE de 6 de agosto), más conocida como *LGE* o *Ley Villar Palasí* que, en palabras de Longueira (2011), suponía una reforma integral del sistema y representaba un impulso de la educación general.

Con la *LGE* se realizaba la primera revisión general de nuestro sistema educativo al completo desde la *Ley Moyano* de 1857 que, pese a las numerosas modificaciones y reformas que se habían sucedido a lo largo de los años, seguía siendo el marco general de referencia en materia educativa (Ocaña, 2006). La *LGE* destacaba por su espíritu democrático y participativo, desmarcándose del camino señalado por el *Movimiento* durante estos años de dictadura y, como expone Romero Carmona (2005), acercaba a España a las posturas educacionales del resto de países europeos, sustituyendo así el modelo decimonónico en el que estábamos inmersos.

En lo que concierne a la Educación Musical, Ocaña (2006) señala que esta Ley será la primera que recoja una serie de contenidos obligatorios para la enseñanza de la música, y reconocerá que la formación del alumnado deberá orientarse hacia *la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística* (art. 16).

Las referencias a la Educación Musical están recogidas y especificadas en las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica* (*Orden de 2 de diciembre de 1970*), colocando a la enseñanza de la música, dentro de las *ÁREAS DE EXPRESIÓN*, en el *Área de Expresión Dinámica*, junto con la Educación Física, y especifican que *el área de expresión dinámica puede englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.*

Estas *Orientaciones*²⁷ definen el papel de la música en los siguientes términos:

Por lo que se refiere a la formación musical, no se trata de dar un conocimiento teórico de los elementos musicales, sino de lograr unas vivencias y mediante ellas enriquecer la imaginación y toda la personalidad del alumno. No se puede señalar un solo método, sino que es conveniente conocer los existentes y llegar a un método personal adaptado a la situación concreta de aprendizaje. A título indicativo señalamos algunos de los más conocidos como el Ward (ya un poco atrasado), el sistema Orff Schulwerk y el de Zoltán Kodály. En los tres el ritmo se considera básico y por él se llega a la melodía y a la armonía. El ritmo se expresa primero por medios naturales (palmadas, pitos, golpes...), luego se utilizan instrumentos de percusión y más tarde otros instrumentos cada vez más complejos.

La canción tiene gran importancia y forma parte esencial del proceso educativo musical. Se debe iniciar con variados ejercicios de lenguaje utilizando las palabras con su propia métrica. El canto se introducirá de modo graduado en cantidad y calidad: sencillas marchas, cantos populares y regionales hasta llegar a piezas de estructuras más complejas. El canto coral, en todas sus modalidades, proporciona una actividad sumamente motivada e interesante.

La audición musical y el contacto con las grandes obras pueden formar parte del proceso de formación musical desde su iniciación, siempre teniendo en cuenta el nivel y los conocimientos culturales de los alumnos. Se les ejercitará en la distinción de voces e instrumentos de forma práctica e intuitiva; se favorecerá la asistencia a conciertos; se presentarán los autores situándolos en el momento cultural y artístico de su época.

La lectura y notación musicales se enseñarán como un medio de comprensión y perfeccionamiento del canto y para facilitar las composiciones creativas.

La metodología de esta área debe basarse en la espontaneidad, naturalidad y creatividad.

²⁷ En el DOCUMENTO 10 de los Anexos se exponen los contenidos musicales marcados por estas *Orientaciones* para cada uno de los 8 cursos (o niveles) que componen la EGB.

Los objetivos específicos propuestos por el área de *Expresión Dinámica* para la formación musical son:

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

A pesar de que en esta Ley la Educación Musical conseguía un mayor compromiso por parte de las Administraciones Educativas (las orientaciones finales incluso recomiendan la *revalorización de las actividades artísticas*) expertos como Lorenzo Quiles (2003, ps.16 y 20), Reyes (2005, p. 100), Morales (2008, p. 104), Ocaña (2006, ps. 123 y 124), Romero Carmona (2009, ps. 29 y 34) y Oriol (2005), entre otros, coinciden en señalar que las buenas intenciones plasmadas en ésta acerca de la enseñanza de la música en la escuela, no fueron más allá del plano teórico.

De sus palabras se desprenden tres aspectos fundamentales que recogen, en síntesis, los problemas a los que se enfrentó la enseñanza de la música, y que impidieron su implantación en las aulas de forma extensiva y normalizada:

- Escasez de materiales (libros, instrumentos musicales, espacios habilitados...).

- Insuficientes recursos humanos y deficiente formación de los mismos, por lo que no se pudo garantizar que esta área se pudiera impartir con la calidad suficiente.
- Falta de interés y de capacidad de acción por parte de las Administraciones Educativas para solventar estos y otros inconvenientes que fueron surgiendo al incorporarse la Educación Musical a las aulas.

Aunque la *LGE* tuvo sus lagunas, es justo reconocer, como comenta Capitán (1994), que ésta representó, durante años, el esfuerzo y el proyecto mejor definido del sistema educativo de la España contemporánea.

2.2.3.1. El Frente de Juventudes y la Sección Femenina: las dos Instituciones Políticas del Movimiento con Competencias en Educación Musical

El *Frente de Juventudes* y la *Sección Femenina* son las dos instituciones que nacen en el marco de la *Falange*²⁸ y al amparo del *Movimiento Nacional*, y cuyo objetivo fundamental será el de fomentar y difundir las ideas tradicionalistas y religiosas del régimen mediante un complejo entramado organizativo y burocrático centrado, principalmente, en la formación de las masas, según los dictámenes marcados por el propio *Movimiento*, de forma paralela al sistema educativo nacional.

²⁸ *Falange*: partido político fundado en 1933 por José Antonio Primo de Rivera. En 1934 se fusionó con las *Juventudes Obreras Nacional Sindicalistas*, pasándose a denominar *Falange Española de las JONS*. Las fuerzas más reaccionarias de la derecha española la utilizaron como fuerza de choque contra los movimientos de izquierdas que resurgían tras el triunfo del Frente Popular en las elecciones de 1936. Este partido, con su fundador a la cabeza, promovió las movilizaciones que intentaron derrocar la II República y que desembocaron en la Guerra Civil. Con la llegada de la Dictadura de Franco, muchos de sus dirigentes colaboraron con el dictador proporcionándole soporte ideológico y colaboración en las gestiones políticas.

Aunque, como nos recuerdan Manrique, López, Torrego y Mongas (2008), la *Sección Femenina* estuvo integrada dentro del *Frente de Juventudes* conforme se indicaba en la *Ley de 6 de diciembre de 1940*, pronto surgieron grandes divergencias, especialmente metodológicas, que hicieron necesaria la publicación de la *Orden de 24 de enero de 1945*, con la que quedaban configuradas como instituciones independientes.

Su campo de acción estaba delimitado a la formación de la población masculina, en el caso del *Frente de Juventudes*, y a la formación de la población femenina, en el caso de la *Sección Femenina*. Con esta distinción se hacían efectivas la *Orden de 21 de septiembre de 1936*, la *Circular de 5 de marzo de 1938* y el *Decreto de 4 de septiembre de 1938*, por lo que se prohibía la coeducación (Sánchez Blanco, 2012), normativa que se mantendría vigente hasta 1970, con la aprobación de la *LGE*.

El *Frente de Juventudes* se crea en 1940 con la finalidad de adoctrinar física y políticamente a la juventud de acuerdo con los principios del régimen (Cañabate, 2003-2004). La formación llevada a cabo por éste tendrá un marcado carácter político y premilitar y se desarrollará, sustancialmente, en el ámbito extraescolar y no formal mediante la organización de campamentos, excursiones, desfiles y actividades de ocio de todo tipo. En los años 60 pasará a denominarse *OJE (Organización Juvenil Española)*, nomenclatura que perdurará hasta 1977, año en el que quedará disuelta.

Por su parte, la *Sección Femenina* se crea en 1934, siendo en 1939 cuando el Jefe del Estado reglamente sus funciones, en vigor hasta 1977, año de su disolución. Su labor estará centrada en las mujeres y los niños (en los últimos años también se encargaría de llevar sus planes de acción pedagógica a los hombres), fundamentalmente mediante actividades extraescolares aunque, al igual que pasaría con el *Frente de Juventudes*, muchas de sus actividades se realizaron dentro de las escuelas en horario lectivo. Sobre su organización y funciones, Noval (1999, p.58) expone:

La *Sección Femenina*, que surgió como un grupo de ayuda a los militantes de *Falange* y desempeñó diversas tareas durante el estado de guerra, continuó su labor una vez terminada la guerra civil, transformando el sentido de sus actividades y orientándolas hacia varios ámbitos, en lo que la propia organización llamó “misión de paz”. Esta misión tenía un solo fin que era el del servicio a la Patria, y para conseguirlo se centrarían en un objetivo

primordial: formar a las mujeres españolas. Fue, pues, la educación, en este sentido amplio e ideológico, su principal ámbito de actuación.

Desde sus comienzos, ambas instituciones jugaron un papel determinante en el terreno educativo – musical, empresa que quedó consolidada con la aprobación de la *Ley de Educación* de 1945 que, en su *Capítulo V*, art. 45, las capacitaría para desarrollar las actividades oportunas para acercar la música a los escolares, tanto a nivel formal como mediante la programación y realización de actividades extraescolares, aunque sus puntos de vista pedagógicos y metodológicos serían diametralmente opuestos; mientras que el *Frente de Juventudes* apostó por un estilo premilitar basado en el canto de himnos y marchas destinados a ensalzar la Patria y el *Movimiento*, la *Sección Femenina* se preocupó por ofrecer una formación musical completa como parte importante del desarrollo cultural básico de mujeres y niños.

En la siguiente tabla se exponen las peculiaridades educativo – musicales más significativas de cada una de estas instituciones, de las que se desprende el gran contraste entre ambas y la gran disparidad en sus modelos pedagógicos, aunque en consonancia con las líneas de actuación marcadas por el *Movimiento Nacional*.

Tabla 2.14: Conceptos pedagógico – musicales del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina

FRENTE DE JUVENTUDES	SECCIÓN FEMENINA
<ul style="list-style-type: none"> • Fórmula memorística de aprendizaje imitativo. • Importancia de los mensajes literales sobre los musicales. • Utilización de la música como conformadora de estados de ánimo de masas. • Potenciación del canto colectivo monódico “a viva voz”. • La canción ocupa un lugar destacado en la formación de los jóvenes. Sus tres elementos fundamentales son: la música (el ritmo, no la melodía), la letra y el mensaje. • A través de su revista <i>Mástil</i> ofrece indicaciones e instrucciones para enseñar canciones, himnos y marchas. • Especialmente dedicado al ámbito extraescolar y no formal: campamentos, desfiles, excursiones... • Preponderancia de himnos y marchas en su repertorio. • Los principios de calidad interpretativa quedan en un segundo plano. • Se valora más el ritmo que la melodía. • Se busca un aprovechamiento de las facilidades innatas y la imitación más que un proceso formativo o educativo. • Se busca fomentar la cohesión emocional del grupo mediante el canto colectivo. • El folklore se convierte en elemento de expresión sentimental. • Se fomentan las bandas militares, especialmente de tambores y cornetas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La música se utiliza como medio ideal para la transmisión del tradicionalismo y la religiosidad. • El estudio de la música es un medio para la mejora social futura. • Gran importancia de la transmisión de la cultura musical mediante la selección, difusión y representación. • A través de su revista <i>Consigna</i>²⁹ ofrece indicaciones metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de canciones, divulga biografías de los principales compositores clásicos y realiza una tarea valiosísima de recuperación y conservación del folklore nacional. • A partir de los años 50 se ve una intención más culturizadora introduciendo lecciones de historia de la música, realización de conferencias y audiciones, programación de conciertos para escolares... • Apertura del hecho musical a toda la sociedad (hombres, mujeres y niños). • Se programan cursos nacionales e internacionales de especialización para profesores. • Educación musical de la población escolar abierta a todos, independientemente de cualidades innatas, basado en la expresión de emociones y el desarrollo de la creatividad.

[FUENTE: Elaboración propia basada en los datos ofrecidos por Castañón (2009)]

²⁹ En Anexos: DOCUMENTO 11. Revista *Consigna*. Parte dedicada a la educación musical.

Aunque su papel a nivel escolar fue prácticamente nulo, merece una breve mención la *Obra Sindical de Educación y Descanso*, institución formada por trabajadores que colaboró en la recopilación, estudio y divulgación del folclore musical español. “Las *Obras Sindicales* fueron las instituciones a través de las cuales el Franquismo realizó su política social” (López Gallegos, 2004, p.222), y en este caso concreto, *Educación y Descanso* nació de la necesidad de atender la demanda educativa y formativa de los trabajadores en sus horas libres y recreos. Surgió en 1939 con el objetivo de proporcionar formación cultural, religiosa, física y moral a la clase obrera española en sus momentos de ocio, momentos en los que, según López Gallegos (2004), escapaban del control de la Organización Sindical del *Movimiento*, por lo que, de esta manera, podían ser reconducidos hacia la ideología del régimen.

Para llevar a cabo esta labor, la *Obra Sindical* programó conferencias, creó bibliotecas y organizó grupos artísticos en los que se impartían clases de solfeo y canto y desde los que se impulsaron y promovieron corales y grupos de coros y danzas que se encargarían de dar a conocer nuestro folclore tanto dentro como fuera de nuestras fronteras.

2.2.3.2. Las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina

Las *Cátedras Ambulantes*, conocidas también como *Cátedras Nacionales Motorizadas* (Rebollo, 2005), se pueden definir como escuelas sobre ruedas encargadas de visitar los municipios menores de 5000 habitantes, con el fin de mejorar sus aspectos económicos, culturales, sociales y espirituales y de divulgar enseñanzas prácticas aplicadas al medio rural. Comenzaron su andadura en 1946 y dependieron directamente del Departamento de Formación de la *Sección Femenina*. Solían permanecer entre 45 y 60 días en el pueblo o aldea al que se habían desplazado, dependiendo de las necesidades de sus habitantes y de la programación que llevaban prevista.

Rebollo (2005), nos explica que su aspecto era el de una pequeña caravana motorizada formada por un grupo de entre 5 y 10 personas (sin

contar a los conductores) y 4 o 5 camiones – remolque cuya composición básica era:

- Un camión vivienda con cocina, cuarto de estar, aseo y dormitorio.
- Un camión sala de estar y exposición.
- Un camión clínica con rayos X, mesa de reconocimiento y laboratorio.
- Dos camiones convertibles en aulas, con capacidad para 50 personas.

Ramos y Rabazas (2007), dividen las actividades y enseñanzas que se impartían en grupos diferenciados según el sexo y la edad. En cuanto a la edad, existían dos tipos de programas: uno para las mujeres mayores, cuya formación se centraba en las enseñanzas de religión, formación político – social, educación física, canciones y danzas, puericultura e higiene, cultura general, industrias rurales (cunicultura, avicultura, chacinería, conservería, horticultura, jardinería...) y hogar (labores, cocina, corte y confección, decoración, economía doméstica...); y otro para las jóvenes, cuya formación estaba centrada en la educación física, música, formación cívica – política y social y otras enseñanzas y actividades complementarias. Los hombres podían asistir a las clases de artesanía, industrias rurales y cultura general que se llevaban a cabo al atardecer, junto con los niños y ancianos con los que se realizaban actividades de ocio y entretenimiento de todo tipo.

Mientras que la *Cátedra* permanecía en una localidad, las instructoras se encargaban, también, de recoger datos acerca del lugar: fechas de sus fiestas y romerías, canciones típicas de la zona, recetas de cocina, trajes regionales, bailes y danzas populares... Sin embargo, y como nos vuelve a recordar Rebollo (2005), su principal misión fue la de educar a las mujeres en la doctrina nacional sindicalista y católica para que fuesen de utilidad en la familia, en el municipio y en el sindicato. Además, el éxito o el fracaso de estas *Cátedras* radicaba en lo bien o mal adoctrinados que quedaban los ciudadanos, una vez terminada la misión, para servir debidamente a la Patria y a la sociedad.

Estas *Cátedras Ambulantes* dieron lugar a las *Cátedras Fijas*, o *Cátedras José Antonio*, creadas en 1964 con el objetivo de aplicar los mismos métodos de las *Ambulantes* pero en las zonas periféricas y barrios más deprimidos de las grandes ciudades, en las que la emigración del campo a la ciudad había ocasionado grandes desajustes socio – económicos y numerosas bolsas de pobreza material y espiritual. Se extendieron, especialmente, entre 1955 y 1977 y, parafraseando de nuevo a Ramos y Rabazas (2007), durante todo ese tiempo tuvieron siempre presente la idea de contribuir a la alfabetización de los pueblos.

MATERIAS PROPUESTAS POR LAS NORMAS EDUCATIVAS MÁS IMPORTANTES APROBADAS DURANTE LA DICTADURA FRANQUISTA

Tabla 2.15: Materias estipuladas en la Ley de Educación de 1945

	1945. Ley de Educación Primaria de 17 de julio
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>En armonía con el desarrollo psicológico de los alumnos, la enseñanza primaria comprenderá los siguientes períodos:</p> <p>Primero.- Período de iniciación, que comprenderá: a) Escuelas maternas, has los cuatro años, b) Escuelas de párvulos, de los cuatro a los seis años.</p> <p>Segundo.- Período de enseñanza elemental.- de los seis a los diez años.</p> <p>Tercero.- Período de perfeccionamiento.- de los diez a los doce años.</p> <p>Cuarto.- Período de iniciación profesional.- de los doce a los quince años.</p> <p>De estos períodos son estrictamente obligatorios en todas las Escuelas el segundo y el tercero.</p> <p>La Enseñanza primaria se organizará en plan cíclico y de conformidad con el desenvolvimiento psicológico de los escolares a través de los distintos períodos de graduación, y abarcará los siguientes grupos de conocimientos:</p> <p>A) Instrumentales, o sea aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. Quedan comprendidas en este apartado la Lectura Interpretativa, la Expresión gráfica (Escritura, Ortografía, Redacción y Dibujo) y el Cálculo.</p> <p>B) Formativos, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarca este punto: primero, el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua nacional y las Matemáticas, y cuarto, la educación física, que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos.</p> <p>C) Complementarios, es decir, los que completan la cultura mínima primaria, mediante la iniciación en las Ciencias de la Naturaleza o tienen carácter artístico (Música, Canto y Dibujo), o utilitario (Trabajos manuales, prácticas de taller y labores</p>

	<p>femeninas).</p> <p>Estos grupos de enseñanzas habrán de adaptarse a las características dominantes en los distintos tipos de Escuela. Las Escuelas preparatorias... intensificarán principalmente su trabajo en los conocimientos formativos. Las Escuelas de iniciación profesional... acentuarán, durante el cuarto período de graduación escolar, y según su índole, el carácter práctico de sus enseñanzas, de acuerdo con el programa que determinarán disposiciones especiales.</p>
<p>MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS</p>	<p>La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas.</p> <p>A partir del segundo período, las Escuelas serán de niños o de niñas con locales distintos, y a cargo de Maestros o Maestras, respectivamente.</p> <p>Las Escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente cuando el núcleo de la población no dé un contingente escolar superior a treinta alumnos entre los seis y los doce años, edad límite para poder acudir a este tipo de Escuela.</p> <p>Las Escuelas de párvulos y las mixtas serán siempre regentadas por Maestras.</p> <p>EL Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.</p> <p>El plan de estudios será el mismo para niños y para niñas. Sólo se hace una breve mención en los conocimientos Complementarios sobre las labores femeninas y en los planes de las Escuelas de Iniciación Profesional, donde para las niñas se organizarán además enseñanzas de artesanía y labores del hogar.</p>
<p>ENSEÑANZA DE LA MÚSICA</p>	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: la música y el canto están incluidos dentro de los conocimientos Complementarios. Además, la ley establece que el Frente de Juventudes y la Sección Femenina se harán cargo, entre otras cosas, de las actividades relacionadas con la enseñanza musical.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.16: Materias estipuladas en la Ley de Educación de 1970

	1970. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑOS	<p>Las áreas de actividad en la EGB serán las siguientes:</p> <p>Áreas de Expresión: Área de lenguaje (Lengua Española y Lengua Extranjera); Área de matemáticas; Área de expresión plástica; Área de expresión dinámica (puede englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.).</p> <p>Áreas de Experiencia: Opciones diversas (1ª Etapa: iniciación a las ciencias sociales y de la naturaleza); Área social y cultural (2ª Etapa: tiene como objeto el estudio del hombre: formas de vida, agrupación, relaciones económicas, políticas y sociales, inquietudes ideológicas y expresión cultural. Puede considerarse como una iniciación a las Ciencias Sociales); Área de Ciencias de la Naturaleza (2ª Etapa); Área de Formación religiosa.</p>
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS	<p>No se han encontrado referencias ni en la ley ni en las orientaciones pedagógicas al tipo de escuelas o a materias específicas, exceptuando esta breve mención que aparece en el art. 17.2 del texto legal:</p> <p><i>Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo con el sexo.</i></p>
ENSEÑANZA DE LA MÚSICA	<p>Sí hay referencias a la enseñanza de la música. En las Orientaciones Pedagógicas, además, se establece el desarrollo curricular de la formación musical para la EGB.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

2.2.4. De los Años de la Transición Democrática hasta Nuestros Días: La Reforma del Sistema Educativo

La muerte de Franco, el 20 de noviembre de 1975, abre una nueva etapa de transformación política encabezada por la figura de Juan Carlos I, nuevo Rey de España, que se encargará de dismantelar el régimen institucional franquista y de tomar las medidas oportunas para instaurar un nuevo sistema democrático. Una de estas primeras medidas será la convocatoria de elecciones democráticas, las primeras desde 1936, de las que surgirán un nuevo gobierno y un nuevo parlamento encargados de diseñar y redactar una Constitución democrática, que será debatida, pactada y aprobada en referéndum el 6 de diciembre 1978.

La Constitución de 1978 fija los principios generales que deberán regir a partir del momento de su aprobación en toda la legislación española, también en materia educativa, a la que dedica su artículo 27:

TÍTULO I. De los derechos y deberes fundamentales.

Capítulo 2º. Derechos y libertades.

Sección 1ª. De los derechos fundamentales y de las libertades políticas.

Artículo 27.

- 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
- 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
- 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
- 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza,*

con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
10. *Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.*

En este nuevo panorama democrático se aprueba la *Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)* y se ponen en marcha diversas reformas educativas que se verán plasmadas en distintas *Órdenes Ministeriales* y *Reales Decretos* (los denominados *Programas Renovados*), especialmente entre 1981 y 1982 hasta que, en 1985, el gobierno surgido de las elecciones generales de octubre de 1982, aprobará la *Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, que, en palabras de Longueira (2011, p.114), nacerá “como un proyecto de desarrollo conciliador entre los principios de la Constitución española de 1978 en materia de educación, respetando el pluralismo educativo al mismo tiempo que la equidad”.

Los *Programas Renovados* se encargarán de regular y fijar las enseñanzas mínimas de la *EGB* y de ordenarla, a efectos de programación, evaluación y promoción, en tres ciclos: Inicial, Medio y Superior. El ciclo Inicial comprendía los cursos primero y segundo, el ciclo Medio los cursos tercero, cuarto y quinto (estos dos ciclos configuran la primera etapa de la *Educación General Básica*) y el ciclo Superior los cursos sexto, séptimo y octavo

(segunda etapa de *Educación General Básica*). La finalidad de estos programas sería la de establecer un marco curricular básico en el que se sustentara el sistema educativo hasta la aprobación de la *LODE*, en 1985. Con respecto a la Educación Musical, estos *Programas* la incluyen dentro del *Área de Artística*, junto con *Plástica* y *Dramatización*, y regulan los bloques temáticos en los que se divide su estudio. A su vez, exponen las normas básicas para su evaluación y concretan el tipo de profesorado que se hará cargo de su enseñanza.

Tabla 2.17: Referencias a la enseñanza de la música en los Programas Renovados (I)

CICLO INICIAL (1º Y 2º DE EGB)
<ul style="list-style-type: none">• <i>La evaluación de los alumnos del Ciclo Inicial será continua y su promoción de Ciclo se efectuará de acuerdo con su rendimiento valorado objetivamente en relación con los Niveles Básicos de Referencia</i> (no hay referencias específicas sobre la evaluación de Educación Musical).• <i>El profesor impartirá la docencia al mismo grupo de alumnos durante los dos cursos que integran el Ciclo Inicial, salvo que el Director, oído el Claustro, disponga otra cosa por razones que afecten al aprovechamiento escolar de los alumnos o a la organización del Centro</i> (no existe la figura del especialista de Educación Musical).
DESARROLLO CURRICULAR PARA LOS DOS CURSOS QUE COMPONEN EL CICLO:
<ul style="list-style-type: none">- <i>Bloque temático 1. – Formación rítmica: desarrollar la capacidad de coordinación motriz; asimilar esquemas rítmicos por medio del movimiento; transmitir y sentir el ritmo a través del tacto; interiorizar el ritmo; manejar instrumentos de percusión; conocer las nociones de intensidad y velocidad; asociar ritmos con palabras; crear un ritmo musical a partir de otro dado.</i>- <i>Bloque temático 2. – Educación vocal: ampliar las posibilidades de ámbito melódico- vocal; favorecer la espontaneidad y capacidad de improvisación por medio del juego musicovocal; fomentar en cada niño la actitud flexible de adaptación al grupo.</i>- <i>Bloque temático 3. – Educación auditiva: relacionar el volumen y tesitura de los instrumentos; desarrollar progresivamente la memoria auditiva; reconocer instrumentos distinguiendo distinta altura; iniciación al análisis musical: distinguir voces, instrumentos, temas, etc.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Se estipulan 3 horas semanales para el área de Educación Artística (música, plástica y dramatización).

[FUENTE: Elaboración propia basada en la Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica]

Tabla 2.18: Referencias a la enseñanza de la música en los Programas Renovados (II)

CICLO MEDIO (3º, 4º Y 5º DE EGB)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>La evaluación de los alumnos del Ciclo Medio será continua y su promoción de Ciclo se efectuará de acuerdo con su rendimiento valorado objetivamente en relación con los niveles básicos de referencia.</i> • <i>El Profesor impartirá la docencia al mismo grupo de alumnos durante los tres cursos que integran el Ciclo Medio, salvo que el Director, oído el Claustro, disponga otra cosa por razones que afecten al aprovechamiento escolar de los alumnos o a la organización del Centro.</i> <p style="text-align: center;">INDICACIONES PREVIAS PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA</p> <p><i>La formación integral del alumno no puede entenderse sin prestar especial cuidado a la capacidad expresiva, la emotividad, los sentimientos, las vivencias y los recuerdos que se convierten en elementos configuradores del modo de ser, sentir y comportarse de las personas.</i></p> <p><i>La Educación Artística, a través de la música, la plástica y el juego dramático ha de despertar la imaginación y capacidad expresiva de los alumnos; cultivar la sensibilidad, el buen gusto y el interés por lo artístico; iniciarse en el uso y manejo de los recursos y técnicas expresivas; estimular el aprecio y valoración de las realizaciones artísticas y culturales y promover actitudes favorables al reconocimiento y estima de todo aquello que, como obra humana, representa un esfuerzo de la inteligencia e imaginación del hombre.</i></p> <p><i>La metodología ha de respetar y favorecer la espontaneidad, la libertad de creación, la interpretación personal y el espíritu crítico. La acción didáctica se desarrollará a través de experiencias, situaciones y actividades que, graduadas en dificultad, sean motivadoras, abran nuevos horizontes e intereses y entronquen con los sentimientos personales y la realidad local la tradición y valores culturales de su entorno, como medio para llegar a entender y comprender a las personas y pueblos de España y sus culturas.</i></p> <p><i>La evaluación atenderá más al proceso, al pensamiento divergente, al aporte de soluciones, a la riqueza expresiva, a los sentimientos y a todo aquello que supone aportación y creación personal, que a emitir juicios sobre lo realizado con unos cánones determinados. Por otra parte, la evaluación, al destacar los progresos y avances del alumno, servirá de apoyo y estímulo y evitará la inhibición y apatía.</i></p> <p><i>Teniendo en cuenta las especiales características de esta área, los Niveles Básicos de Referencia de cada uno de los sectores (Educación Musical, Educación Plástica y Dramatización), se presentan por Ciclo, a fin de que cada Centro y cada Profesor los acomode y distribuya en función de los intereses, necesidades y madurez de sus alumnos.</i></p> <p><i>La Educación Artística no aspira a conseguir especialistas sino personas equilibradas y sensibles, capaces de captar y gozar de la belleza y constituirse, a su vez, en creadores.</i></p>

INDICACIONES PREVIAS PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL

La Educación Musical ha de canalizarse hacia la consecución de una expansión natural de las facultades de los alumnos, a través de la actividad sensorial, en la que importa sentir antes que comprender o aprender y de la aplicación de la imaginación a las experiencias derivadas del juego sonoro. La Educación Musical ha de despertar y potenciar la creatividad y la coordinación y equilibrio de la acción gestual, bien sea en la articulación vocal, la acción manual en la práctica instrumental, o el movimiento corporal, posible en la música como en ninguna otra área educativa.

El valor de la música como factor educativo es tal que se ha de iniciar en ella a todos los alumnos, posean o no cualidades innatas para la misma.

La Educación Musical no puede considerarse aislada de las restantes áreas educativas, por eso su organización, metodología y objetivos guardará una necesaria y equilibrada interrelación con ellas, a fin de lograr en los alumnos coordinación y rapidez de reflejos, atención profunda y sostenida, afirmación de la personalidad, soltura en la elocución, sutileza de esfuerzo, disciplina y un sentido social.

Las actividades encaminadas a alcanzar los objetivos marcados deben ser realizadas a través de una expresividad y receptividad eminentemente activa y sensorial.

Se trata de cantar, oír, realizar prácticas de instrumentación elemental o de movimiento, de manera espontánea, y después, como una lógica consecuencia, llegar con plena naturalidad a algunos conocimientos teóricos o de lectura, muy gradualmente presentados.

El Profesor no ha de ajustarse necesariamente al orden de los bloques temáticos, sino que, al contrario, es conveniente que todos ellos se vayan desarrollando simultáneamente. Asimismo, el desarrollo de objetivos se hará desde su iniciación o a partir del nivel conveniente a cada caso, sea cual fuere el curso o edad en donde vaya a impartirse.

DESARROLLO CURRICULAR PARA LOS TRES CURSOS QUE COMPONEN EL CICLO:

- *Bloque temático 1. Expresión y comunicación a través de la música: ejercitar la actividad vocal para conseguir la mayor calidad expresiva; conocer el esquema corporal para desarrollar la capacidad de expresión musical a través del movimiento; desarrollar el sentido del espacio a partir de estímulos sonoros; habituarse a la expresión a través de la voz, el gesto e instrumentos musicales; reaccionar y responder de forma inmediata a distintos estímulos (prosódicos, ritmos, melódicos, vocales, instrumentales y gestuales); practicar con espontaneidad el juego creativo, por medio de la expresión verbal (hablada o cantada), gestual y tímbrica; introducir en su expresión el juego creativo por medio de instrumentos sencillos; llegar a sentir, de forma elemental, el carácter expresivo de la música; reconocer, mediante la audición activa, las características de los elementos musicales (ritmo, melódico y tímbrico).*

- *Bloque temático 2. La música tradicional y colectiva: conocer las canciones tradicionales de su entorno; conocer y practicar un repertorio de juegos tradicionales con alguna implicación musical; familiarizarse con los ritmos más característicos de nuestro folklore; conocer y usar algunos instrumentos populares de percusión. Asociarlos a algunas celebraciones de tradición local; conocer romances y leyendas populares, así como celebraciones de tradición local con contenido musical; llegar a unos conocimientos musicales, basándose en los recursos más elementales y adecuados del folklore.*
- *Bloque temático 3. Fuentes de sonido: conocer y diferenciar el hecho sonoro; tomar conciencia de las posibilidades sonoras de los objetos que le rodean; dominar las posibilidades sonoras de su propio cuerpo (voz, palmadas, etc.); iniciar la práctica de algún instrumentos elemental; localizar la procedencia espacial de sonidos, desarrollando la capacidad de ordenación y memoria sonora.*
- *Bloque temático 4. Comportamiento del sonido en el lenguaje musical: asociar, mediante el estímulo auditivo – sensorial, contraste en la duración, intensidad, timbre y altura del sonido; reconocer y representar mediante una grafía libre y espontánea los parámetros del sonido (duración, altura, intensidad y timbre); conocer y aplicar de forma elemental la grafía convencional; captar y reproducir un hecho musical.*
- Se estipulan 2 horas y media para el área de Educación Artística (música, plástica y dramatización).

[FUENTE: Elaboración propia basada en la Orden de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica]

Tabla 2.19: Referencias a la enseñanza de la música en los Programas Renovados (III)

CICLO SUPERIOR (CURSOS 6º, 7º Y 8º)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>La evaluación de los alumnos será continua y su promoción se efectuará, curso a curso, de acuerdo con su rendimiento valorado objetivamente.</i> • <i>En la adscripción del profesorado a cada una de las áreas educativas de los cursos del Ciclo Superior de Educación General Básica se procurará que un solo Profesor imparta todas las enseñanzas del área de su especialidad, a fin de evitar la actuación de un número excesivo de Profesores sobre el mismo grupo de alumnos.</i> • <i>Para el desarrollo de las enseñanzas de la Educación Artística en el Ciclo Superior se adscribirá, preferentemente, a Profesores que impartan alguna de las enseñanzas mínimas, siempre que tengan especial competencia y preparación en estos sectores educativos, y, en su defecto, a profesorado de los Ciclos Inicial y Medio que reúna idénticas características.</i>

INDICACIONES PREVIAS PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística a través de la música, la plástica y el juego dramático, contribuirá a la formación integral del alumno, ocupándose, con mayor intensidad y de forma específica, del cultivo de la capacidad expresiva, de la imaginación y creatividad, el buen gusto y el interés por las manifestaciones artísticas; perfeccionará el conocimiento, uso y manejo de los recursos y técnicas expresivas iniciadas en los ciclos anteriores, estimulará el aprendizaje y valoración de las realizaciones artísticas y culturales y promoverá actitudes favorables al reconocimiento y estima de todo aquello que, como obra humana, representa un esfuerzo de la inteligencia e imaginación del hombre.

Todo el quehacer educativo debe estar impregnado de un ambiente en el que el equilibrio, la sensibilidad y la captación y goce de la belleza constituyan, como objetivos de la educación artística, valores que guíen la acción de los alumnos y condicionen la actividad docente.

La metodología procurará el acercamiento del arte al niño y del niño al arte, no con ánimo de convertirlo en mero acto contemplativo, sino como recurso que estimule el interés del alumno. En todo caso la metodología ha de respetar y favorecer la espontaneidad, la libertad de creación no exenta de orden y rigor, la interpretación personal de los hechos y sentimientos que le circundan y el espíritu crítico. La acción didáctica se desarrollará a través de experiencias, situaciones y actividades que, graduadas en dificultad, sean motivadoras, abran nuevos horizontes e intereses y entronquen con los sentimientos personales y la tradición y valores culturales de su entorno, como medio para llegar a entender a las personas de España y sus culturas, así como a los demás pueblos del mundo.

El Profesor estimulará los aspectos positivos como factor de motivación y evitará aquellas actitudes y valoraciones que favorezcan la inhibición del alumno; atenderá, fundamentalmente, al aporte de soluciones, a la riqueza expresiva, en sus detalles y valores semánticos, a los sentimientos y a todo aquello que suponga aportación y creación personal valorará, asimismo, sin menoscabo de lo anterior, la adecuación de las creaciones del alumno a unos cánones determinados. Todo ello en una búsqueda constante de equilibrio entre lo espontáneo y las normas universales de creación.

Teniendo en cuenta las especiales características de esta área, los niveles básicos de referencia de cada uno de los sectores (educación musical, educación plástica y dramatización) se presentan por ciclo, a fin de que cada centro y cada Profesor los acomode y distribuya en función de los intereses, necesidades y madurez de los alumnos.

INDICACIONES PREVIAS PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL

La educación musical como medio de enseñar a los alumnos a apreciar y gustar de la armonía y musicalidad de la naturaleza y a cultivar la sensibilidad como vehículo para la expresión de sentimientos y vivencias personales es algo irrenunciable en la actividad escolar.

El valor educativo de la música como factor de equilibrio, de sensibilidad y buen gusto, de estímulo imaginativo y creación, de desahogo y relajación, de integración

social y de conocimiento de otras culturas.. es tal, que debe iniciarse en ella en el más amplio sentido de la palabra a todos los alumnos, posean o no cualidades innatas para la misma.

En el ciclo superior, la expresión espontánea y personal de ciclos anteriores se completará con un estudio más ordenado, a través de composiciones populares o clásicas, de los componentes musicales y los recursos expresivos más comunes. Perfeccionarse en el canto, manejar algún instrumento musical, improvisar melodías y formas elementales de danza, conocer las canciones populares y bailar alguna de ellas, conocer la música como expresión de realidades culturales y sociales y estudiar con detalle alguna de las composiciones más importantes con objetivos a los que se ha de prestar la máxima atención.

La educación musical no puede considerarse aislada de las restantes áreas educativas, por eso su organización, metodología y objetivos guardarán una necesaria y equilibrada interrelación con ellas, a fin de lograr en los alumnos coordinación y rapidez de reflejos, atención profunda y sostenida, afirmación de la personalidad, soltura en la elocución, disciplina y sentido social.

El Profesor no ha de ajustarse necesariamente al orden de los bloques temáticos, sino que, al contrario, es conveniente que todos ellos se vayan desarrollando simultáneamente. Asimismo, el desarrollo de objetivos se hará desde su iniciación o a partir del nivel conveniente a cada caso, sea cual fuere el curso o edad en donde vaya a impartirse.

DESARROLLO CURRICULAR PARA LOS TRES CURSOS QUE COMPONEN EL CICLO:

- *Bloque temático 1: Expresión y comunicación a través de la música: cantar con la mayor corrección y expresividad; lograr soltura en el manejo de instrumentos elementales; improvisar melodías en versión vocal e instrumental; controlar la capacidad motora y utilizar el espacio de forma consciente; improvisar y elaborar formas elementales de danza; realizar asociaciones sensoriales y reconocer los rasgos característicos de cada música mediante la audición activa; cultivar la audición interior y el pensamiento musical de manera activa.*
- *Bloque temático 2: La música tradicional y colectiva: conocer y cantar canciones de diversas regiones y en sus respectivas lenguas. Bailar alguna de ellas; reconocer las peculiaridades que tiene la danza en las diferentes regiones españolas; conseguir un repertorio de danzas tradicionales; desarrollar la capacidad de investigación sobre el hecho popular del entorno; practicar y utilizar el repertorio de música folklórica iniciado en el ciclo medio, para llegar a conocimientos musicales propios del ciclo superior; cantar canciones de otros pueblos y culturas.*
- *Bloque temático 3: Fuentes de sonido, agrupación de voces e instrumentos más generalizados: distinguir los diversos tipos de voz; distinguir los diversos tipos de instrumentos; alcanzar un grado de coordinación motriz suficiente para el manejo de instrumentos; profundizar en el cultivo de la ordenación y memoria sonora; construir instrumentos musicales sencillos.*
- *Bloque temático 4: Percepción de los elementos constitutivos de la música: sentir los elementos constitutivos de la música (ritmo, melodía, armonía, forma y timbre); captar y reproducir un hecho musical.*

- *Bloque temático 5: La música en la sociedad actual: apreciar los elementos tímbricos y estructurales de la música actual; tomar conciencia de la intencionalidad de la música incidental; conocer las diversas modalidades de la música de actualidad; llegar al conocimiento y utilización de los medios audiovisuales; acercar la perspectiva musical a otras culturas; conocer los procedimientos de difusión musical en directo.*
- Se estipulan 2 horas semanales para el área de Educación Artística (música, plástica y dramatización).

[FUENTE: Modelo propio basado en la *Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica*]

Estos *Programas Renovados* ofrecen un nuevo escenario curricular que, si bien en teoría prometía la inclusión de la Educación Musical entre las demás asignaturas escolares, en la práctica no surtió los efectos esperados destinados a corregir la carencia de esta enseñanza en nuestras escuelas (Lorenzo, 2003), fundamentalmente por dos causas:

- La deficiente formación musical del profesorado de *EGB* (aún no existe la figura del especialista ni se regula algún tipo de situación profesional similar).
- La falta de financiación para dotar a los Centros de los recursos materiales necesarios con los que poder impartir la enseñanza de la música con ciertas garantías de calidad.

De esta manera, la enseñanza de la música quedaba reducida, en el mejor de los casos, a actividades puntuales y fortuitas que nada tuvieron que ver con la correcta aplicación de las indicaciones propuestas por estos *Programas*.

Tras la polémica *LOECE*, que no llegaría a entrar en vigor, aparece la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)* que se centrará en enmendar aquellos aspectos polémicos de la Ley anterior que, incluso, requirieron de actuaciones judiciales, especialmente los relacionados con la participación de la comunidad educativa en la vida escolar, con la financiación de Centros, tanto públicos como privados, y con la democratización de la dirección de éstos. Por lo tanto, ninguna de estas leyes

afectaría a la estructura del sistema educativo ni al desarrollo curricular establecido por los *Programas Renovados*.

A finales de los años 80, el gobierno presentó el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* que, tras su estudio y modificación, dio lugar a la publicación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Éste contenía la propuesta definitiva de reforma, un calendario para su aplicación y una estimación del coste económico de su implantación (Santos y Martel, 1996). Poco después, esta propuesta se definía jurídicamente con la aprobación de la *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.

La LOGSE, desarrollada curricularmente por el *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre* fue, sin duda, la primera Ley educativa de la democracia que introdujo grandes modificaciones estructurales y curriculares, lo que supuso un cambio radical con respecto a las leyes anteriores (Romero, 2011).

A continuación recogemos las palabras de Carda y Larrosa (2007, p.102) que, en su libro *La Organización del Centro Educativo. Manual para Maestros*, exponen, con claridad y concisión, la situación político – social del momento y las líneas de actuación fundamentales marcadas por esta Ley:

La LOGSE supuso una reforma global del sistema educativo para adaptarlo a las grandes transformaciones que se habían producido en los últimos veinte años en la sociedad española, ya organizada democráticamente, y a nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo... Y desde este punto de vista la reforma del sistema educativo en un sentido amplio venía originada por la necesidad de corregir defectos de funcionamiento del sistema vigente que resultaba inadecuado a la situación socioeconómica, muy diferente a la que existía a principios de los años setenta.

Sin embargo, esta ley... no sólo trata de superar las deficiencias del sistema educativo pasado y de aquel momento sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro. Teniendo en cuenta que se debía realizar una reforma de la legislación que se había generado por la conjunción de diversos aspectos legales, sociales y políticos con los estrictamente educativos.

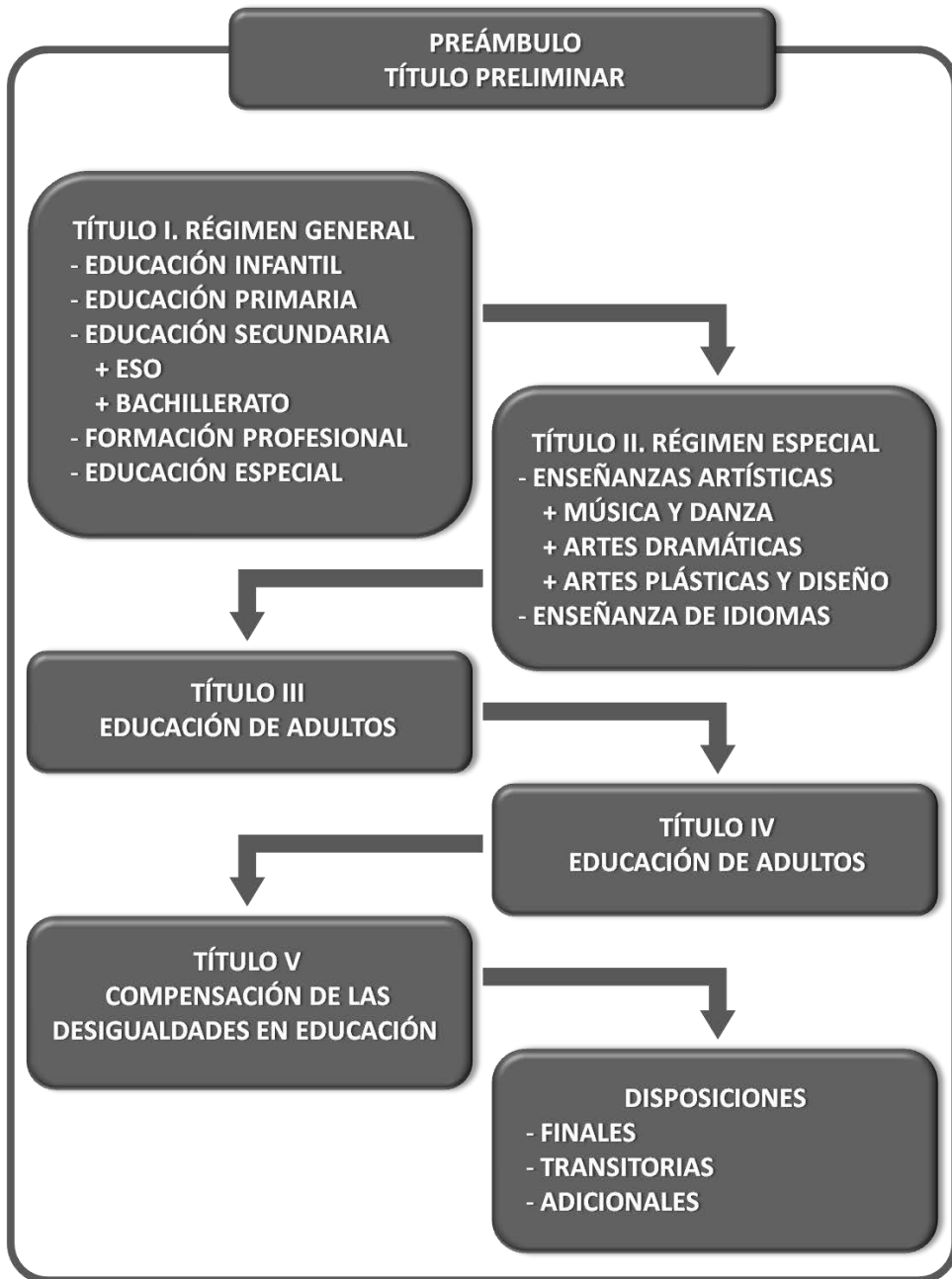


Figura 2.3: Estructura de la LOGSE

[FUENTE: Elaboración propia basada en el gráfico presentado por Carda y Larrosa (2007, p. 103)]

Esta Ley se encargaría de desarrollar las previsiones de la Constitución en cuanto a la nueva estructura organizativa del Estado, constituida como un Estado de las Autonomías en el que las competencias en educación quedaban distribuidas entre el gobierno central y el gobierno de las comunidades autónomas.

En relación a la enseñanza de la música, la *LOGSE* presentaba, por fin, un cambio de perspectiva fundamental en la concepción educativo – musical, recogiendo la implantación curricular de la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria y quedando integrada, junto con Plástica y Dramatización, en el Área de Educación Artística. De igual modo, la Educación Musical se implantaba en la etapa de Educación Secundaria, pasando a ser una disciplina reglada en la totalidad de nuestro sistema educativo. Se convertía, así, en una materia obligatoria, con un desarrollo curricular específico (aunque compartido con las otras dos materias que configuraban el Área de Artística), con un horario establecido y de cuyo magisterio debía hacerse cargo, obligatoriamente, un Maestro Especialista en Educación Musical. Se creaba, por tanto, la Especialidad de Educación Musical en la formación del profesorado de Primaria, condición necesaria para que el ámbito de esta materia pudiera desarrollarse debidamente (Romero Carmona, 2005).

Siguiendo el itinerario que habitualmente marca la literatura científica sobre la inclusión de la Educación Musical en Primaria en esta Ley, las páginas siguientes deberían contener un buen número de tablas en las que quedarán reflejados los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, recursos...) definidos en este texto legislativo y en los documentos en los que se desarrolla el mismo (cajas rojas, decretos, órdenes ministeriales...) para cada uno de los tres ciclos de los que se compone la Educación Primaria. Sin embargo, tomando un camino distinto al habitual, hemos dejado a un lado la reproducción literal del currículo relativo a la música, para evitar una nueva reiteración de datos sobradamente conocidos. En su lugar, presentamos una relación de textos y opiniones significativas de los expertos en Educación Musical más representativos de nuestro país, recogidos de un buen número de tesis doctorales, artículos en revistas especializadas, actas de congresos, libros y otras tantas fuentes bibliográficas.

De este modo, tras leer detenidamente todas estas ideas, no sólo tendremos un concepto claro de cómo la enseñanza de la música quedó incluida como materia obligatoria en nuestro sistema escolar, además, estos textos nos acercarán con profundidad a la realidad de los años 90,

ayudándonos a entender mejor el contexto y el estado actual de la Educación Musical en los currículos vigentes en este momento.

2.2.4.1. La Educación Musical en la LOGSE: Una Selección de Textos Relevantes

Presentamos una selección de las ideas que mejor definen el objetivo de acercarnos a la configuración de la Educación Musical en la LOGSE a través de las reflexiones de los expertos en este tema, pilar fundamental para conocer y comprender su momento actual. Recogidos y clasificados los textos que, a nuestro parecer, cumplen claramente con esta finalidad, nos ha parecido apropiado agruparlos en las seis categorías temáticas siguientes:

- *Pensamientos y aspectos generales.*
- *La Música como parte del Área de Artística.*
- *Sobre los Centros integrados.*
- *El Especialista de Música: una nueva figura docente.*
- *Los claroscuros de la Educación Musical en la LOGSE.*
- *A modo de conclusión.*

Mediante esta clasificación hemos pretendido ofrecer practicidad y fluidez en la lectura, así como un orden lógico en la exposición de las reflexiones seleccionadas, facilitando con ello una aprehensión clara y precisa de las opiniones fundamentales de estos especialistas sobre el tema que nos ocupa.

2.2.4.1.1. *Pensamientos y aspectos generales*

La *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990, conocida como *LOGSE*, hacía referencia a la formación musical en los diferentes niveles educativos, desde los primeros niveles de la enseñanza hasta la formación profesional de índole superior y por primera vez abordaba otras cuestiones como, por ejemplo, qué profesionales tendrán que impartirlas, las titulaciones, etc. quisiéramos destacar que la *LOGSE* introdujo cambios remarcables en la enseñanza de la música, aspectos que implicaron mayores cambios respecto a la situación anterior:

- Se trata la música como una materia más en el diseño curricular de los diferentes niveles educativos, al mismo tiempo que se destaca su especificidad.
- Se prevé la formación de Maestros especialistas que impartieran música en la etapa de Primaria, así se potenciaba que todas las escuelas pudieran dotarse de docentes preparados para impartir Educación Musical a todos los niños.
- Se crean centros con dedicación especial a la música (centros integrados). Estos centros podrán plantear la Educación Musical desde el inicio de la formación obligatoria.
- Se planifica una especialidad de Bachillerato musical... que hace compatible la formación de régimen general con la formación musical más especializada.
- Se homologan las titulaciones específicas a las titulaciones universitarias lo cual entre otras cosas, permite el acceso a los estudios de tercer ciclo a los titulados en música (Subirats, 2005, pp. 44 y 45).

Será, por tanto, sólo a partir de 1990, con la *LOGSE*... cuando, finalmente, se dé un paso decisivo... la creación de la especialidad musical dentro de los estudios de magisterio y su correspondiente presencia notable de lo artístico entre las materias básicas de las enseñanzas generales, junto a

otras positivas aportaciones de esta norma... supusieron un giro copernicano en el secular abandono de lo artístico del sistema educativo español (Zaldívar, 2005, pp. 103 y 104).

En la década de los noventa hemos asistido a una transformación profunda de las enseñanzas musicales, tanto desde la perspectiva de su ordenación en el marco jurídico como desde la perspectiva social.

Con la nueva ordenación educativa, derivada de la aplicación de la... *LOGSE*, la música se integra en el sistema educativo, con una triple finalidad básica: consolidar su presencia en las enseñanzas del régimen general; establecer una nueva regulación de su enseñanza como ámbito especializado y profesionalizado; y, finalmente, democratizar el acceso de amplias capas de la población a la formación musical especializada.

Esta incorporación de la música al sistema educativo se hace patente en el régimen general, en el que la educación musical pasa a formar parte de la educación básica e integral del alumnado de las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria (Lemes, 2000).

En lo que a música se refiere, se puede decir que por primera vez se inserta la educación musical en una concepción más amplia y compleja de la educación, en que las principales líneas filosóficas y pedagógicas afectan a la enseñanza musical de igual forma que al resto de disciplinas académicas, al tiempo que presenta un cambio de rumbo de la concepción educativa, con sustanciales innovaciones. El propósito de potenciar la educación musical trae consigo contribuciones decisivas, entre las que destacan la prescripción curricular de la música en la educación general, como propia en secundaria, y como parte del área de educación artística en primaria. En ambos casos con redacción explícita de contenidos. Por otra parte, se crea la especialidad de Educación Musical en la formación del profesorado de primaria, lo cual favorecerá que el ámbito de la música pueda desarrollar debidamente... (Agüeria, 2011, p.185).

La *LOGSE* aportó a la educación musical escolar un impulso desconocido hasta entonces: al fin, la música estaba presente en todos los cursos de la enseñanza obligatoria. Un sueño en relación con el abandono de tantas décadas (Roche, 2010, p. 28).

En relación con los currículos de la enseñanza obligatoria establecida en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, podemos decir que su finalidad última persigue el que la música en el mundo escolar no pierda su rasgo más característico en todas las culturas del mundo: el de ser una forma interactiva y esencialmente comunicativa. Por ello, ambos currículos, Primaria y Secundaria, ponen el énfasis en algunas cuestiones clave como:

- La defensa de una educación práctica frente a la enseñanza teórica tradicional... que permita un verdadero encuentro con la música, y motive un cambio de actitud en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La integración del movimiento y de la danza como parte de la expresión musical y del desarrollo integral de la persona.
- La globalización de los contenidos, en el sentido orffiano de hacer bailar la música, dejar hablar a los instrumentos y dejar sonar el lenguaje.
- El desarrollo de la dimensión social a través de actividades que propicien cantar, bailar y tocar juntos. Una práctica indispensable para que los alumnos descubran que el hacer música, especialmente en el ámbito escolar, es un producto de las relaciones sociales.
- El desarrollo de la capacidad creativa para descubrir que la música puede ser hecha por uno mismo...
- El concepto de currículo abierto y flexible para que cada profesor pueda realizar su práctica de acuerdo con la realidad que debe atender (Roche, 2010, pp. 78 y 79).

El objetivo esencial de esta educación en el ámbito escolar es el de promover una relación activa con la música como vehículo de comunicación propio, de apertura y respeto hacia otras culturas y de actitud crítica frente a la calidad de sus manifestaciones; de contribuir, en definitiva a los fines últimos de una educación estética (Roche, 2010, pp. 119 y 120).

La *LOGSE* se presentaba como una Ley que favorecía tanto la proyección educativa de nuestras enseñanzas musicales, la alfabetización musical de nuestra sociedad así como la posibilidad de dar a conocer una estética educativa de trabajo diferente para la enseñanza elemental en la primaria (Morales, 2008a, p. 305).

En la *LOGSE* se optó por un modelo que suponía que el currículo escolar venía determinado por la concreción progresiva de las intenciones educativas. Así, en la ley se explicitaron los grandes principios o fines del sistema educativo y las diferentes etapas en las que se estructuraba. Para cada etapa se establecieron unos objetivos generales, que expresan las diferentes capacidades que se pretende desarrollar en todo el alumnado. Y es a partir de estos objetivos generales desde donde hay que justificar las diferentes áreas de conocimientos que están presentes en cada una de las etapas educativas, es decir, determinar cuáles son las áreas que mejor pueden contribuir a desarrollar las capacidades expresadas en los correspondientes objetivos generales de la etapa correspondiente (Soler, 2004, p. 39).

La *LOGSE*, al introducir la música como materia escolar obligatoria, conecta con el debate educativo contemporáneo que pone de relieve la consideración de la aptitud musical como una capacidad intelectual más para el desarrollo global de la personalidad en sus dimensiones físicas, emocional y mental, así como la importancia de la educación musical en la estructuración del sentimiento y la percepción, y su papel en el aprendizaje a través de la lógica de la experiencia personal (Small, 1989) (Martín Moreno, 2003, p. 28).

2.2.4.1.2. La música como parte del Área de Artística

En la Educación Primaria la educación musical está incluida, junto con la plástica, la dramatización y las artes y cultura, en el área de Educación Artística. Aunque ha habido numerosas críticas sobre esta reunión multidisciplinar en un área, la reforma educativa de la *LOGSE* justificaba tal decisión por *razones curriculares*, amparándose principalmente en el carácter globalizado de la etapa y las estrechas relaciones existentes entre las distintas formas de expresión y representación del arte (*RD 1006*, de 14-6-1991). Como afirma Sanuy (1993), el fundamento de esta justificación es acertado, pero la realidad en los colegios es que la coexistencia de tantas materias en una misma área ha generado varios efectos colaterales indeseados:

- El más lesivo para la educación musical, ha reducido al mínimo la presencia horaria de la música en la escuela –una hora a la semana en la gran mayoría de los centros españoles de educación primaria– ;
- Ha consolidado peyorativamente la indeterminación curricular que también la plástica venía sufriendo en la educación primaria, pues al tratarse de una materia *artística* su lugar en la escuela siempre estuvo acompañado de no pocas luchas y tiranteces con la sociedad y la administración educativa (Eisner, 1995);
- Para las demás materias integradas en el área –*dramatización y artes y cultura*– ha supuesto la frustración de quienes esperaban la participación real de éstas en el currículo escolar, sobre todo de las personas que defienden el derecho y la necesidad de que la dramatización disfrute también de su sitio en el área de educación artística (Cañas, 1994), que tras el paso de los años han tenido que resignarse a la insignificante posición de estas disciplinas en la enseñanza general (Lorenzo Quiles, 2003, pp. 28 y 29).

En la Educación Primaria la música queda incluida dentro de esa tan discutida “Área Artística”, al lado de la plástica y de la dramatización. ¿Qué sucede con tal cajón desastre? Por la misma razón, ¿por qué no incluirla en el área de lenguaje, por poner un ejemplo, y hasta, como alguien insinuaba, en el de las matemáticas? ¿Es que la música está más cerca de la plastilina y de los trabajos manuales que de la poesía, el lenguaje, la acústica y los números? Los pedagogos y psicólogos vienen recomendando desde hace tiempo una visión más bien globalizadora en las primeras etapas de la educación. Pero sobre todo a partir del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, convendría que la música tuviera su especificidad propia, que no se semeja en nada a la plástica; por decirlo de otro modo, se semeja lo mismo, por no decir menos, a ésta a con cualquier otra área (Pliego, 2008, pp. 28 y 29)³⁰.

Esta era la filosofía de la *LOGSE*, entender la educación artística como un instrumento educativo de expresión, una nueva forma de educación que... tiene su origen a finales del siglo XIX, en el que se produce un movimiento educativo a favor de la educación estética en toda su amplitud (Morales, 2008a, p. 181).

Con la implantación de la *LOGSE* en 1990 la música se hace realidad en la práctica de aula escolar ante la obligatoriedad de la educación musical de los escolares, aunque es cierto que sigue estando en inferioridad de condiciones en relación con el resto de las materias consideradas socialmente como fundamentales. Aún a pesar de tener que ser impartida por profesorado especializado, el hecho de estar incluida en el área de Expresión Artística compartiendo las horas de docencia con otras dos materias, nos indica que todavía la educación musical escolar no ocupa el lugar que le corresponde en la educación general de base. La dedicación horaria de esta disciplina... y la necesidad de evaluar globalmente al alumnado en el área Artística, condiciona la calificación de la educación musical. Nunca queda reflejada la verdadera valoración de los conocimientos adquiridos por el alumnado en la materia, al participar en sólo un tercio de calificación global del área. Esto confirma la escasa consideración de la educación musical escolar durante muchos años

³⁰ En *Música y Educación*, 5. Editorial, 1990.

por parte de la sociedad y de las Administraciones educativas (Montesinos, 2009/10, pp. 230 y 231).

En esta etapa, la Educación Musical junto con la Educación Plástica y Visual y la Dramatización se encuentran globalizadas dentro del área de Educación Artística. La *LOGSE*, justifica esta agrupación, por una parte, haciendo referencia al carácter globalizado de la etapa y por otra alegando las estrechas relaciones que existen entre las distintas formas de expresión y representación de las manifestaciones artísticas (Reyes, 2005, p. 105).

A nivel organizativo, el hecho de que la Educación Musical se integre en un área en la que comparte la docencia con Plástica y Dramatización, a pesar de responder a un criterio de globalización e interdisciplinariedad muy acertado, supone una serie de efectos colaterales indeseados, debido a que la Educación Musical ha visto reducida al mínimo su presencia horaria en la escuela, una hora a la semana, ya que las tres horas asignadas a Educación Artística se tienen que repartir entre Música, Plástica y Dramatización. Sin embargo, es un hecho que la dramatización no se imparte de forma reglada y la hora que le corresponde en la mayoría de los casos pasa a asignarse a Educación Plástica (Ocaña, 2006, p. 143).

2.2.4.1.3. *Sobre los Centros integrados*

Con la aplicación de la *LOGSE* se abordó por primera vez en nuestro país una regulación extensa de los estudios de música y danza, y se conectaron dichos estudios con la estructura general del sistema educativo. Esta ley permitió, por primera vez, crear centros integrados en los que se impartieran los estudios obligatorios (Primaria y Secundaria) al tiempo que los alumnos cursaban el nivel (o grado) elemental y profesional de música o danza. A este respecto, cabe preguntarse qué ventajas tienen los centros integrados. Podemos destacar que:

- Para cada nivel educativo, en estos centros se da una convergencia desde el punto de vista del currículo entre los objetivos que ha de tener todo centro generalista y los objetivos concretos de los estudios artísticos.
- El claustro está formado por los profesores de Primaria y Secundaria y, además, por todos los profesores especialistas de los estudios artísticos.
- Los alumnos comparten espacios y horarios para los dos tipos de estudios.
- Un centro de estas características propicia la posibilidad de que se reúnan todos los profesores que intervienen en un mismo ciclo formativo y de que pongan en común todos los aspectos pedagógicos, de que unifiquen criterios y metodologías, y de que hagan un seguimiento exhaustivo del alumno, un ser global desde todas las vertientes educativas (Andreu y Godall, 2012, p. 187).

A los cuatro años de haberse promulgado la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (*LOGSE*) llama poderosamente la atención que aún no se haya llevado a la práctica uno de los resortes más interesantes que promueve dicha legislación y que especifica su artículo 41, cuyo párrafo primero dice: “las administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados”.

Este tipo de centros que la *LOGSE* denomina “integrados” tienen una vigencia en otros países, y se ha podido comprobar que ofrecen unos resultados muy beneficiosos para el buen desarrollo de cualquier sistema educativo. En nuestro caso, se trata nada más y nada menos, de que en el mismo centro y en el marco de un único horario, el alumnado pueda seguir los estudios generales y los musicales, simultaneando el Grado Elemental de música con la Educación Primaria, y después el Grado Medio de música con la Educación Secundaria y el Bachillerato. Es evidente que los enormes

problemas que acarrea al alumno la dispersión de centros, y la duplicidad de horarios se evitan con esta modalidad globalizadora que reúne las enseñanzas generales y las musicales en una misma acción educativa.

Por eso, si los centros integrados constituyen una de las prescripciones más esenciales de la reforma de las enseñanzas musicales, extraña sobremanera que su configuración no haya sido impulsada con la celeridad debida. Y no cabe hablar de impedimentos económicos porque, en este caso, las necesidades básicas pueden ser atendidas, por una parte, señalando como centros integrados los que convengan entre los ya existentes de Educación Primaria, y los de Educación Secundaria y Bachillerato (Pliego, 2008, p. 62)³¹.

... el hecho de que a estas alturas no se hayan contemplado todos estos aspectos en el diseño de un perfil de los centros integrados, respondiendo a las medidas de coordinación, organización y ordenación que indica la Ley, puede incitar a una falta de credibilidad de las intenciones de la reforma educativa; he aquí la urgencia de acometerlo. Se trata de una cuestión esencial, tanto por el interés general como por el interés musical (Pliego, 2008, p. 63).

Otra de las medidas que se contemplaba en la Ley para facilitar la simultaneidad de estudios era la creación de centros integrados. Por este modelo optaron pocas Comunidades Autónomas, ejemplos que siguen funcionando según la filosofía inicial de esta propuesta, en la que en un mismo centro los alumnos puedan desarrollar las materias de educación general y bachillerato además de sus estudios musicales, de una forma coordinada e incluso con la reducción horaria pertinente a lo mínimo exigido en las materias obligatorias, son el centro Padre Antonio Soler de San Lorenzo del Escorial (Madrid), puesto en marcha en 1993, el centro integrado de Liria (Valencia), transformado en 1998, y el centro Oriol Martorell (Barcelona) en activo desde el curso 1997, que tiene la peculiaridad de integrar las especialidades de música y danza desde educación primaria hasta bachillerato con las materias

³¹ En *Música y Educación*, 20. Editorial, 1994.

comunes. El modelo integrado también se ha puesto en marcha en otros países con altos índices de éxito (Longueira, 2011, p. 192).

Diez años después, la realidad es que este tipo de centros siguen siendo una de las principales asignaturas pendientes... En los centros existentes una de las principales dificultades está en la falta de regulación, por parte de las administraciones educativas, para establecer las adecuadas convalidaciones y adaptaciones curriculares que faciliten la simultaneidad de estudios. Pero el problema más grave es que no parece que haya voluntad política para crear una red de Centros Integrados en toda España que cubran las necesidades existentes (Serra, 2003, pp. 120 y 121).

Los centros integrados son concebidos en la normativa vigente como aquellos en los que se imparten enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial, de forma conjunta, adicionando ambas enseñanzas, pero sin articulación curricular entre ellas (Lemes, 2000).

A modo de resumen, estas ventajas que caracterizan al centro integrado son:

- Unificación o integración curricular, mediante la configuración de una única estructura académica de secundaria musical, con su correspondiente modalidad de bachillerato de música.
- Sincronización de estudios en las edades obligatorias e idóneas para ser cursados.
- Optimización de los recursos, en especial de espacios y de tiempos lectivos y extra lectivos.

Pero, sin duda, además de las ventajas referidas, no podemos obviar las que tienen que ver con el valor añadido que supone la experiencia académica y pedagógica de un centro de estas características. En este sentido, los efectos benefactores que puede proporcionar un centro integrado de música abarcan una amplia gama de posibilidades para el desarrollo del alumnado y del profesorado de dichos centros y para la estructura académica y organizativa de los mismos. Entre tales efectos, habría que mencionar la creación y vivencia colectiva de un clima artístico permanente en el centro; el estímulo a la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa; el desarrollo de la creatividad individual y colectiva; el aumento de la motivación del profesorado y del alumnado; y, también, la mejora de los resultados académicos en general (Lemes, 2000).

La figura innovadora del centro integrado corresponde a un modelo de centro destinado a impartir conjuntamente la enseñanza general con la especializada de la música, correspondiente a los grados elemental y medio, que ejemplifica el equilibrio entre especificidad e integración, al ocuparse de las necesidades concretas de los alumnos de las enseñanzas de música, derivadas de la exigencia de atender simultáneamente a dos regímenes de enseñanza.

Es éste un modelo de centro de carácter singular donde los alumnos con especial talento y voluntad para dedicarse a los estudios especializados de música podrían rentabilizar al máximo sus horas de estudio, tanto en el aula como fuera de ella, con una jornada escolar más racional y con el máximo aprovechamiento de su tiempo libre, cursando una opción propia de estos estudios imbricada en la formación general correspondiente a estas edades.

Ahora bien, la figura de centro integrado significa mucho más que la suma de dos centros o la ubicación en un mismo espacio físico de dos regímenes de enseñanza. Su creación, además de cumplir un mandato legal, representa, por una parte, la integración y armonización de dos enseñanzas en un planteamiento educativo único y en un solo centro cuyo profesorado, organización y ordenación curricular están pensados en función de las necesidades específicas de estos alumnos.

Resulta evidente que este tipo de centros encierran una diversidad de aspectos que exceden a su mera creación, puesto que, para su correcto

funcionamiento, es preciso que la ordenación académica, las cuestiones organizativas, la dotación del profesorado, la selección del alumnado, etc., propicien una integración efectiva de las enseñanzas, de tal modo que el centro sea algo más que un espacio físico en el que éstas conviven (Calderón, 2005, p. 13).

2.2.4.1.4. *El Especialista de Música: una nueva figura docente*

Otra de las novedades que presenta la enseñanza de la música en esta ley..., es que en la etapa Primaria la educación musical debe ser impartida por Maestros especialistas en esta materia (Art. 16), lo que supone un gesto de coherencia con la formación específica que el docente de esta enseñanza necesita. Como afirma Díaz (2000: 13), “la figura del Maestro especialista en educación musical, para la enseñanza primaria, regulada en la *LOGSE*, viene a ser una necesidad lógica para la normal impartición de esta parcela educativa y poder vencer así, la inercia de arrinconamiento sufrida sistemáticamente en el pasado...” (Lorenzo Quiles, 2003, p. 28).

Desde la entrada en vigor de la *LOGSE*, el músico, como docente, se ha encontrado inmerso en un conjunto de términos a los que no estaba acostumbrado y que, por primera vez en la historia de la educación musical en nuestro país, manifiestan una interconexión entre la docencia musical y las corrientes pedagógicas al uso (Agüeria, 2011, p. 184).

La creación en sí de la especialidad..., ha sido uno de los grandes logros históricos. Sin embargo, desde el comienzo han existido algunos puntos muy débiles tanto en el aspecto académico como en el laboral. Desde el punto de vista académico, creo que se debería exigir un nivel de conocimientos musicales imprescindibles para abordar la formación didáctica que justifica la especialidad. Desde el punto de vista laboral siempre estuve en desacuerdo con las medidas que, desde el primer momento, adoptó la Administración,

primero habilitando a Maestros que habían realizado el grado elemental de los estudios musicales, es decir, con una formación musical muy precaria, y ninguna pedagógica, y después vinculando la plaza de especialista a centros muy grandes de manera que, al Maestro de Educación Musical se le penalizaba con la sobrecarga de alumnos impropia de un sistema educativo moderno (Roche, 2010, p. 56).

Así, en la Especialidad de música, viene prevaleciendo una sobrecarga de materias no musicales, en detrimento del contenido que ha de dar entidad a la especialidad. De prosperar las ideas que ahora se barajan, no es posible formar un profesorado que mínimamente responda al enunciado de Especialista de Educación Musical, propiciando así un fracaso en el punto crucial que ha de atribuirse a ese profesorado, con el riesgo de su desfavorable repercusión en los demás niveles y vertientes. El Consejo de Universidades, que ha de aprobar definitivamente los planes de estudio, debería estar advertido y tener en cuenta las circunstancias especiales que concurren en torno a esta titulación de Maestro Especialista en Música, abordando su plan de estudios de forma original. Lo justifica el hecho de tratarse de una modalidad docente que no tiene antecedentes ni tradición en nuestra realidad educativa.

Para empezar, es imprescindible señalar unas condiciones previas de preparación musical, sin las cuales no puede permitirse el acceso a la especialidad. En la configuración del currículo que ha de formar a quienes van a impartir música en la enseñanza general obligatoria, no sólo han de tener cabida los conocimientos que conciernen al ámbito de las actividades y experiencias que han de transmitir. Es necesario ir mucho más allá en el criterio de selección, ordenación y proceso didáctico, para que el profesor pueda establecerlo desde la más amplia perspectiva y con la madurez que se precisa.

Por otra parte, y sobre todo en la fase inicial, sólo se deberá llevar a cabo la especialidad en aquellos centros de formación del profesorado que cuenten con los medios y el personal docente capaz de una tarea didáctica de tal envergadura (Pliego, 2008, p. 39)³²

³² En *Música y Educación*, 9. Editorial, 1992.

Ante la falta de profesorado, con la aprobación de la *LOGSE*, que pudiera impartir la materia de música, se optaron por varias líneas de actuación, por una parte, al profesorado en posesión del Título de Maestro en las especialidades anteriores, que estuvieran en posesión del Título de Grado Elemental en cualquier especialidad musical (Plan 66), se les permitió opositar por la especialidad. Por otro lado, las Universidades organizaron cursos de habilitación en educación musical para aquellos profesores en activo que previa prueba de admisión desearan habilitarse para la docencia musical. De esta manera en el año 92/93 y hasta que promocionaron y opositaron los nuevos especialistas se fueron cubriendo las plazas de profesores que imparten la especialidad (Morales, 2008b, p. 27).

La especialización musical del profesorado por medio de las habilitaciones y homologaciones correspondientes realizadas con urgencia para cumplir con lo ordenado en la *LOGSE*, procuró unos docentes con muchas deficiencias formativas musicales (Montesinos, 2009/10, p. 231).

A nivel docente Lorenzo (2002), apunta dos debilidades principalmente, por un lado el hecho de que la gran oferta de plazas de especialista de Educación Musical en Primaria que hubo en los primeros años de implantación de la *LOGSE*, antes de que las primeras promociones de titulados universitarios concluyeran sus estudios, provocó que muchas personas con otras titulaciones de Maestro y algunos estudios de música, aprovecharan la coyuntura laboral para intentar ocupar una plaza de este tipo. Aunque existen honrosas excepciones, Lorenzo (2002: 226) afirma que, este hecho *ha supuesto hoy que el grueso de Maestros en esta especialidad no cuente con la capacitación idónea que debería tener* y contribuya a la profesionalización del sector y represente una merma en la calidad de la docencia de estos Maestros.

Por otro lado, y ya centrándonos en la formación de los titulados en la especialidad de Magisterio de Educación Musical, resulta incoherente que para cursar estos estudios no se exijan unos conocimientos específicos en relación al Lenguaje Musical, ya que éste va a ser la herramienta de trabajo del Maestro especialista, y que simplemente se requieran las mismas pruebas y conocimientos que para acceder a cualquier otra titulación universitaria. La

heterogeneidad entre el alumnado en relación a niveles de formación técnico – musical provoca grandes diferencias entre los alumnos, diferencias que dificultan un desarrollo formativo coherente y con el mayor aprovechamiento que se daría en el caso de que todos los que cursan la titulación tuvieran más o menos los mismos conocimientos musicales (Ocaña, 2006, pp. 143 y 144).

2.2.4.1.5. *Los claroscuros de la Educación Musical en la LOGSE*

Cuando las condiciones comprometidas por la *LOGSE* están todavía por cumplir, resulta preocupante comprobar que lo que debiera ser el impulso institucional para su normal funcionamiento pueda convertirse en el muro donde se estrellen las expectativas que generó la propia Ley (Pastor, 2004).

Pero... su aplicación tuvo muchas limitaciones no sólo en primaria sino también en secundaria en donde la formación inicial del profesorado sigue siendo, a mi juicio, la gran asignatura pendiente (Roche, 2010, p. 29).

Por otra parte, el hecho de que la implantación de los nuevos estudios de Educación Musical coincidiera con la aplicación de la reforma y, en consecuencia, no hubiera todavía Maestros especialistas, provocó disfunciones importantes e hipotecó durante mucho tiempo la educación musical en la enseñanza pública. Para paliar estas cuestiones se tomaron medidas muy desafortunadas, según mi criterio, como la habilitación de Maestros que hubieran realizado estudios de música de grado elemental, algo que no favoreció en nada el desarrollo del currículo, o, posteriormente, la decisión de que las plazas de Maestro Especialista de Música sólo se refieran a Colegios Públicos con más de dos líneas por curso, lo que suma una barbaridad de alumnos para realizar una enseñanza de estas características. Medida que, a todas luces, “penaliza” la especialidad (Roche, 2010, p. 79).

Sin embargo, a lo largo de estos años ha quedado claro que el reconocimiento legal, con ser un elemento de máxima importancia, no resulta suficiente para superar largos años de marginación e impulsar la innovación y el progreso. Después de casi un siglo de inmovilismo institucional y también – por qué no reconocerlo– de picaresca profesional, al menos en el caso de la música, hemos podido comprobar lo mucho que cuesta integrarse en el sistema con todas sus consecuencias. Vemos así, cómo el desarrollo y la aplicación de la *LOGSE* ha tenido importantes limitaciones no sólo de carácter político sino también de gestión técnica y de intereses corporativistas (Roche, 2010, p. 82).

Con la *LOGSE*, la música alcanza una entidad en la enseñanza general... Se trata, en principio, de una coyuntura positiva. Sin embargo, no ha de olvidarse que la bondad de toda ley queda condicionada a la normativa que luego se formule para su desarrollo y aplicación. En este sentido, respecto a la *LOGSE*, ya existen fundados motivos de alarma que no invitan al optimismo. Y sería lamentable no aprovechar suficientemente la ocasión para que, de una vez, nuestro sistema educativo incorpore las posibilidades formativas de la música.

De los diversos niveles y vertientes que conforman la educación musical, no hay duda en calificar como de suma trascendencia a la etapa Primaria, no sólo por las repercusiones en ella misma, sino también por lo que condicionará a los niveles posteriores, así como por la garantía que puede prestar, sirviendo de adecuado canal hacia los estudios de la carrera musical. Centrados en esa esencialidad de educación musical en la enseñanza general, no hay más remedio que considerar, dentro de ella, como su punto crucial, el de la responsabilidad de la figura docente que la ha de impartir. Y a este respecto, el panorama que se vislumbra es francamente alarmante en lo que a la formación del profesorado se refiere (Pliego, 2008, p. 38).³³

Se puede afirmar que el desarrollo de la reforma sigue un curso lento y los recursos no se promueven como conviene para alcanzar la anhelada transformación de las enseñanzas musicales. De tales recursos, queremos

³³ En *Música y Educación*, 9. Editorial, 1992.

referirnos al que hay que considerar como primordial que es el docente. No hay duda que el verdadero protagonista en toda acción educativa es el profesorado (Pliego, 2008, p. 64)³⁴

La reforma educativa de los años noventa ha supuesto una decidida potenciación de la Educación Musical dentro de la enseñanza Primaria con una explícita prescripción curricular y con la creación de la especialidad de Educación Musical en la formación del Maestro de Primaria... Ya se han incorporado jóvenes y entusiastas profesores a muchos colegios y los efectos de su tarea van dando sus frutos. Sin embargo, tanto las condiciones en las que han de desarrollar su labor docente como la formación inicial de este profesorado son a menudo insatisfactorias. Los especialistas suelen atender a un altísimo contingente de alumnos. El horario de música para cada grupo es pequeño y por eso, los Maestros que imparten esta especialidad pasan semanalmente por casi todas las aulas, con el consiguiente estrés, sin tener ocasión de retener ni siquiera el nombre de sus alumnos, y sin que su esfuerzo reciba ningún tipo de compensación (Pliego, 2008, p.104)³⁵

Con la aparición de la música en la *LOGSE* los centros tuvieron que adecuar un espacio para impartir las clases, y el Ministerio dotó a todos los centros... con un equipo básico de instrumentos musicales Orff. Bien es cierto que este material con el paso del tiempo se deteriora y es una cuestión del propio centro que se vaya reponiendo o no (Morales, 2008a, p. 399).

El tiempo de dedicación a la asignatura de música (que tenía con la *LOGSE* y mantiene la *LOE* asignada), una hora semanal en el currículo, es insuficiente para el desarrollo mínimo del aprendizaje de la música en la educación primaria (Morales, 2008a, p. 503).

³⁴ En *Música y Educación*, 21. Editorial, 1995.

³⁵ En *Música y Educación*, 40. Editorial, 1999.

Además de la mínima representación en el horario escolar, no debemos olvidar que en muchas ocasiones el especialista de música debe abandonar la docencia de su especialidad para desempeñar otras funciones docentes relacionadas con otras áreas del currículum. Así, encontramos en los centros a Maestros especialistas en música que son considerados profesores de apoyo o Maestros generalistas antes que especialistas, por lo que ocasionalmente imparten las clases de música. Cuando, según Palomares (2003: 81), su *actuación profesional debería ser al revés, esto es, priorizar sus tareas específicas musicales en todos los cursos de primaria, y después actuar como generalista completando su horario.*

Otro aspecto a tener en cuenta es la escasa dotación de recursos humanos y materiales que pesa sobre el desarrollo de esta materia en las aulas. La ausencia de una financiación adecuada es otro de los grandes males de la Educación Musical en nuestro país...

A esta deficiente financiación se une la insuficiente colaboración entre el profesorado y las Administraciones Educativas que permitan una planificación y adopción de criterios en las políticas de desarrollo de la Educación Musical en el conjunto del sistema educativo, tal y como señala Palomares (2003) (Ocaña, 2006, p. 144).

Hay bastantes aspectos negativos que ensombrecen los logros deseados como:

- La dificultad de que la música en Primaria sea sólo un ámbito de área y la necesidad de un plan de estudios más riguroso para la formación del profesorado de la especialidad.
- La falta de recursos crea fuertes tensiones entre un profesorado al que cada vez se le exigen más responsabilidades y funciones, sin dotarlo de los medios necesarios para cumplirlas (Romero Carmona, 2009, p. 39)

Esperé pacientemente a que España cambiara, y la *LOGSE* tan progre, quince años después, nos trajo esperanzas de europeísmo musical. Genial: ¡Finalmente los niños podrían acceder a la esencia musical y dejarse de solfeos milimetrados! Esto merece una celebración.

Pero... ¡chaf!

Decepción (De Benito, 2012, p. 369).

2.2.4.1.6. *A modo de conclusión*

Es conveniente señalar que si bien la situación de la educación musical en España es hoy infinitamente mejor que hace tan sólo diez o quince años (Pastor, 2002), la reflexión de los interesados en la actualidad es que el proyecto musical de la *LOGSE* está aún a *medio camino* (Porta, 2001), lo que debe hacernos estar vigilantes ante los pasos que se vayan dando desde la sociedad y las instituciones en el desarrollo de este proyecto (Lorenzo Quiles, 2003, p. 31).

Los logros alcanzados debido a la nueva legislación educativa, pueden quedar sin ninguna efectividad si no se les presta la atención necesaria. El sector educativo musical es un sector que demanda atención por parte de la Sociedad y de las Administraciones Educativas, no atender a esta demanda nos llevará nuevamente a quedarnos relegados con respecto a otros países de nuestro entorno (Díaz Gómez, 2004).

Podemos afirmar que la *LOGSE* supuso un gran paso en cuanto a la organización curricular y metodológica a todos los niveles, tanto en cuanto a la cualificación, formación y el papel fundamental del profesorado, a la revisión y adecuación de los recursos (humanos y materiales), y la organización del organigrama escolar (Morales, 2008a, p. 269).

La implantación de la Especialidad de Educación Musical en el Magisterio y la necesidad de los diferentes profesionales dedicados a la enseñanza de la música en diferentes ámbitos, propiciaron un nuevo campo de trabajo, la investigación en educación musical, con el objeto de encontrar un espacio propio para nuestra/as disciplinas (Morales, 2008a, p. 287).

La *LOGSE* vino a suponer la ordenación del área de Educación Artística y de su profesorado alcanzando una equiparación similar en todos los sentidos a la del resto de áreas, aunque más en los documentos oficiales que en la práctica puesto que el cambio de la concepción social de área todavía no se ha alcanzado de manera efectiva, e incluso para las Administraciones, seguimos siendo un área de segundo orden con escasa importancia a nivel educativo y académico frente a las áreas dominantes (lengua, matemáticas y conocimiento del medio) del actual sistema educativo. De segundo orden incluso con respecto a las expectativas creadas ante la aplicación de la *LOGSE* y respecto a sí misma y las disciplinas que la integran (Plástica, Música y Dramatización), pues el horario semanal dedicado a la Educación Musical está por debajo del mínimo imprescindible y bajo el título de Educación Artística se camuflan en la práctica numerosas irregularidades (Reyes, 2005, p. 102).

La *LOGSE* en la última década ha favorecido desde un punto de vista teórico este desarrollo musical en los alumnos, considerando la impartición de la enseñanza musical en la educación obligatoria como imprescindible y fundamental para que los alumnos desarrollen habilidades musicales y artísticas, además de para incentivar a muchos de éstos a proseguir sus estudios en este campo artístico (Romero Carmona, 2009, p. 804).

Pero si bien este acceso de todos los escolares a una educación musical es fundamental para enriquecer su formación personal y con ello la calidad de nuestro sistema educativo, no resulta suficiente para dar respuesta a la necesaria diversidad de enfoques y soluciones que la educación musical requiere, y que escapan del ámbito estrictamente escolar, así como a la

demanda formativa solicitada constantemente por amplios sectores de la sociedad (Roche, 1994, p. 6).

En la educación primaria, la incorporación progresiva de profesorado especialista a partir de la implantación de la *LOGSE* ha supuesto un salto cualitativo muy importante, pero todavía insuficiente (Soler, 2004, p. 41).

Tenemos que ser conscientes de que en muchos centros de primaria la incorporación del profesorado especialista no siempre va acompañada de la necesaria coordinación con el tutor para que de verdad la educación musical pueda desarrollar todas sus potencialidades en la formación integral del alumnado. Para evitar que se trasladen a la educación primaria los históricos problemas de coordinación entre el grupo de profesores que imparte clase a un mismo grupo de alumnos existentes en la educación secundaria, es necesario adoptar las medidas necesarias para que la educación musical esté claramente incardinada en el proyecto de actuación colectiva que se debe desarrollar en cada ciclo (Soler, 2004, p. 42).

La *LOGSE* ha supuesto un importante paso en la renovación de presupuestos básicos para la Educación Musical, pero hay que reconocer que no ha logrado involucrar a todos los actores docentes implicados, ya que el escepticismo y el estatismo persisten entre muchos de ellos. La renovación promovida por las instituciones ha sido un primer paso hacia ese cambio tan necesario en el escenario educativo musical del que venimos hablando, y que muchos docentes llevamos tiempo reclamando; sin embargo, es evidente que resulta insuficiente. La renovación institucional por sí sola no tiene la fuerza necesaria para promover los cambios y adaptaciones educativas necesarios, haciéndose preciso que los docentes nos sumemos a ese movimiento de cambio y seamos los que adoptemos actitudes más dinámicas. Desde esta perspectiva, se hace necesaria, diríamos inevitable, la investigación y la innovación desde el aula (Lorenzo de Reizábal y Camacho, 2008, p. 412).

Podemos concluir señalando el importante avance que en materia musical supuso la *LOGSE* pero sin olvidar la necesidad de seguir avanzando, ya que aunque éste ha sido un importante punto de partida se advierte una necesidad imperante de realizar un análisis y reflexión exhaustiva sobre la situación actual de la Educación Musical en la sociedad, sobre cómo se desarrolla en los centros educativos, cómo se recoge en el currículum, cuál es la situación actual del profesorado, etc., de manera que podamos establecer soluciones eficaces a las diferentes problemáticas planteadas (Ocaña, 2006, p. 144).

Estas reflexiones nos han servido para conocer los pormenores de la inclusión de la Educación Musical, como materia obligatoria, en nuestro sistema educativo, nos han mostrado cómo la *LOGSE* supuso una renovación plena del mismo sentando bases que todavía hoy se conservan, nos han ayudado a comprender mejor la situación actual de la enseñanza de la música y, sobre todo, nos han mostrado cómo sirvieron en su momento para señalar el camino a seguir a la hora de realizar propuestas de mejora que, como veremos en el análisis de las leyes de educación posteriores, en muchos de sus aspectos han caído en saco roto, creando una situación de desconfianza y de alerta de los profesionales propiciada por los vaivenes políticos y por los continuos "envites" que las distintas Administraciones educativas suelen propinar a esta disciplina cada vez que se produce una nueva reforma.

2.2.4.2. De la Brevidad de la LOCE a la LOE

En 1996 se produce un nuevo cambio de gobierno y, como venía siendo habitual en la reciente historia de la política española, éste decide modificar, una vez más, el sistema educativo vigente mediante la sanción de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre de 2002 (LOCE)*.

La enseñanza se convierte, de nuevo, en caballo de batalla partidista que, en vez de responder a un pacto de Estado comprometido como el que requiere un servicio público de envergadura y transcendencia como éste, cada

vez que surge un nuevo gobierno el debate educativo queda supeditado a sus intereses políticos (Pliego, 2008),

Como nos recuerda Reyes (2005), este texto legal nació sin tener en cuenta el debate social generado por las carencias localizadas en la *LOGSE* y sin un diagnóstico serio previo del estado de la situación educativa de esos momentos.

Con respecto a la configuración de la Educación Musical en Primaria, tenemos que recordar que el primer borrador de esta Ley se olvidó de incluir el Área de Educación Artística en el currículo, hecho que produjo un gran malestar entre el profesorado Especialista que se preguntaba con estupefacción cómo se podía haber producido este olvido, a la vez que tenía que sufrir todo tipo de especulaciones sobre su futuro docente.

Esta situación movilizó a distintos colectivos relacionados con la enseñanza de la música en la educación general que, si bien consiguieron que el Área de Artística quedara articulada de manera similar a como se recogía en la *LOGSE* (el *R.D. 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria* recoge con detalle los aspectos constitutivos de la Educación Musical en esta etapa educativa), sus esfuerzos no fueron suficientes para que la Administración corrigiera aquellas lagunas que se habían detectado con la puesta en marcha de la Ley anterior, tales como la escasa coordinación entre el profesor Tutor y el Especialista, la sobrecarga en los horarios lectivos del profesorado que además, en ocasiones, debe realizar su labor en varios Centros o debe dedicar parte de su tiempo a cumplir cometidos propios de Maestros generalistas, el trabajo en solitario sin tener compañeros Especialistas con los que preparar clases y/o tomar decisiones técnico - pedagógicas (Reyes, 2005), las dificultades para renovar el material del aula de música, en el caso de tener aula específica, o la "ridícula" sesión semanal por grupo - clase, a todas luces insuficiente para poder desarrollar un programa de enseñanza - aprendizaje eficaz.

La música seguía formando parte del Área de Artística, junto con Plástica, con una carga lectiva de 105 horas por curso en cada Ciclo a repartir entre las dos disciplinas.

Recogiendo las palabras de Ocaña (2006), podemos concluir que tras revisar la situación de la Educación Musical en la *LOCE*, se puede observar cómo las materias artísticas quedaban situadas en un segundo plano, poniendo de manifiesto el valor incuestionable de las materias instrumentales a costa de infravalorar al resto de asignaturas.

La *LOCE* quedaría derogada en 2004 coincidiendo, una vez más, con un nuevo cambio de gobierno, dando paso a la *LOE*, aprobada en 2006, y que ha estado vigente hasta el curso escolar 2014 / 2015.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* es el texto legislativo que ha articulado nuestro sistema educativo hasta hace unos meses.

Esta ley, como reza en su Preámbulo, sigue el objetivo marcado por la *47ª Conferencia Internacional de Educación*³⁶ convocada por la *UNESCO* y celebrada en la ciudad de Ginebra en 2004, consistente en *lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales*.

A su vez, el texto aclara que la *Unión Europea* asume los compromisos educativos planteados en esta conferencia por lo que España, Estado miembro de la Unión con participación activa, se ve obligada a mejorar los niveles educativos, hasta poder situarlos en un escenario acorde con su posición en Europa.

³⁶ El informe final de la *Conferencia Internacional* se puede consultar íntegramente en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE47/Spanish/FinalRep/Finrep_spa.pdf

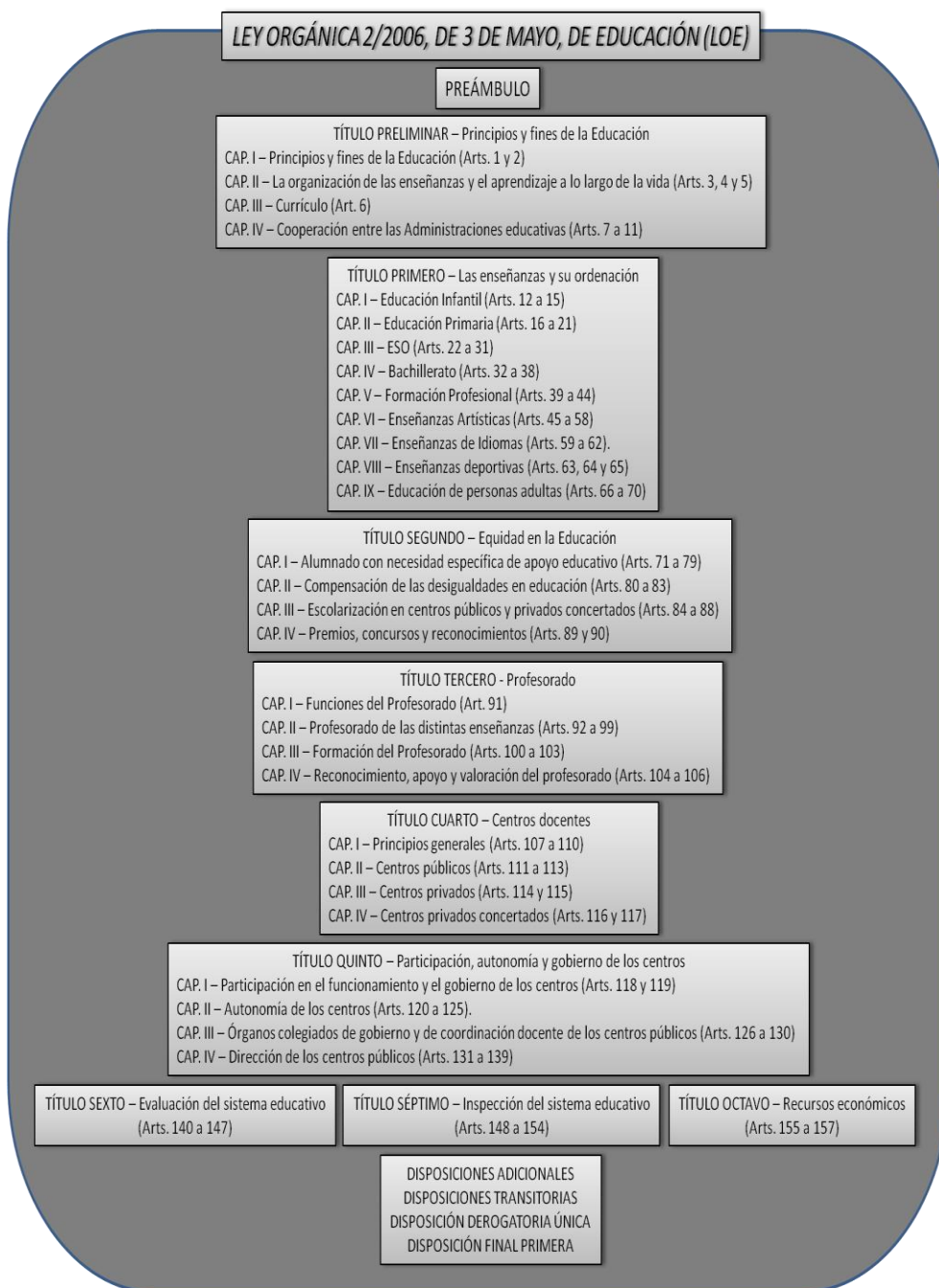


Figura 2.4: Estructura de la LOE

[FUENTE: Elaboración propia]

Años antes, el *Consejo Europeo de Lisboa* de 2000 y el posterior *Consejo Europeo de Barcelona* de 2004, recogían y daban forma al concepto de *competencia básica* o *competencia clave*, - término fundamental en la reforma educativa planteada y desarrollada por la *LOE* - propuesto por la *OCDE* que, en su proyecto *DeSeCo* (Definición y Selección de Competencias), lo definían como *la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz* (en Morales y Román, 2009, p. 33).

En noviembre de 2004, la *Comisión Europea* publicaba el documento *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*³⁷, donde se acuña el término de *competencia básica* o *clave*, fijando en ocho las *competencias* que se deben adquirir al concluir la enseñanza obligatoria.

Desde esta perspectiva y con el claro objetivo de acercarnos a Europa, se aprueba el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, que desarrolla lo estipulado por la *LOE* y define, en su Anexo I, las *Competencias Básicas* para la Educación Primaria y, en su Anexo II, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas curriculares necesarios para alcanzar dichas competencias.

Desoyendo un buen número de opiniones y consejos de los expertos en Educación Musical de nuestro país, la Administración educativa decidió mantener la enseñanza de la música en el nuevo currículo tal y como quedaba estipulada en las dos Leyes anteriores, formando parte del Área de Educación Artística, junto con la Plástica, y con una dedicación horaria básica, compartida entre ambas materias, de 105 horas por Ciclo (Anexo III del *R.D. 1513*).

Así, ambos lenguajes, el plástico y el musical, se articulan en dos ejes: *percepción* y *expresión* y, a partir de estos dos grandes ejes, se distribuyen sus contenidos en cuatro bloques. Los que desarrollan la enseñanza de la música son el bloque 3 (*Escucha*), relativo a la *percepción*, y el bloque 4

³⁷ Acceso al informe completo en http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

(*Interpretación y creación musical*), que incluye los contenidos relacionados con la *expresión*.

Tabla 2.20: Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación para la Ed. Musical (LOE)

La enseñanza de la Educación artística en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

- 1- Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
- 2- Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
- 3- Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
- 4- Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
- 5- Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
- 6- Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
- 7- Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.
- 8- Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
- 9- Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público en la observación de sus producciones.

PRIMER CICLO

CONTENIDOS:

Bloque 3. Escucha

- Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social.
- Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales breves de distintos estilos y culturas.
- Reconocimiento visual y auditivo de algunos instrumentos musicales e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles.
- Identificación de la repetición (AA) y el contraste (AB) en canciones y obras musicales.
- Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas.
- Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.
- Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.
- Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.
- Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, e interpretación de danzas sencillas.
- Lectura de partituras sencillas con graffías no convencionales.
- Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos de cuatro tiempos.
- Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.
- Selección de sonidos vocales, objetos e instrumentos para la sonorización de situaciones, relatos breves.
- Confianza en las propias posibilidades de producción musical.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- 1- Describir cualidades y características de materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno natural y artificial.
- 2- Usar términos sencillos para comentar las obras plásticas y musicales observadas y escuchadas.
- 3- Identificar y expresar a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos

(timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.

4- Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento.

5- Seleccionar y combinar sonidos producidos por la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos para sonorizar relatos o imágenes.

SEGUNDO CICLO

CONTENIDOS:

Bloque 3. Escucha

- Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades de los sonidos.
- Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales de distintos estilos y culturas y reconocimiento de algunos rasgos característicos.
- Reconocimiento visual y auditivo y clasificación por familias de algunos instrumentos de la orquesta, de la música popular y de la de otras culturas, e identificación de distintas agrupaciones vocales.
- Identificación de frases musicales y de partes que se repiten, contrastan y retoman.
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.
- Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características.
- Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición de música.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.
- Hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas.
- Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental.
- Memorización e interpretación de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.
- Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y creación.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales dadas.
- Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.
- Creación de piezas musicales a partir de la combinación de elementos dados.

- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

1. Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones que las obras artísticas provocan.
2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.
3. Utilizar distintos recursos gráficos durante la audición de una pieza musical.
4. Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones, piezas instrumentales y danzas.
5. Explorar, seleccionar, combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas.

TERCER CICLO

CONTENIDOS:

Bloque 3. Escucha

- Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.
- Reconocimiento y clasificación de instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales más comunes en la audición de piezas musicales.
- Identificación de formas musicales con repeticiones iguales y temas con variaciones.
- Grabación de la música interpretada en el aula.
- Búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores intérpretes y eventos musicales.
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.
- Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas.
- Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.
- Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.
- Realización de movimientos fijados e inventados utilizando estímulos: visuales,

verbales, sonoros y musicales.

- Interpretación de danzas y de coreografías en grupo.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.
- Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.
- Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extra-musicales.
- Creación de introducciones, interludios y codas y de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.
- Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos.
- Utilización de diferentes grafías (convencionales y no convencionales) para registrar y conservar la música inventada.
- Actitud de constancia y de progresiva exigencia en la realización de producciones musicales.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

1. Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.
2. Formular opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y una inclinación personal para satisfacer el disfrute y llenar el tiempo de ocio.
3. Reconocer músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas.
4. Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales a dos o más partes y de danzas.
5. Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grafías.
6. (9). Utilizar de manera adecuada distintas tecnologías de la información y la comunicación para la creación de producciones plásticas y musicales sencillas.

[FUENTE: Elaboración propia basada en el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria]

Aunque la Educación Musical debe contribuir, junto con el resto de áreas, a la consecución de todas y cada una de las competencias básicas fijadas para esta etapa educativa, es la *Competencia Cultural y Artística* la que reúne los principios fundamentales de la enseñanza de la música, y "recoge los conceptos y palabras claves que deberán estar presentes en el área... tanto a nivel metodológico como didáctico en el quehacer diario en el aula" (Morales y Román, 2009, p. 37).

La *Competencia Cultural y Artística* se puede definir como la habilidad para conocer, comprender, crear, apreciar, valorar y participar de forma crítica en manifestaciones culturales y artísticas diversas en los distintos escenarios y contextos en los que vive y participa el individuo (Gómez, Pérez y Arreaza, 2008), como fuente de enriquecimiento y disfrute del patrimonio de los pueblos.

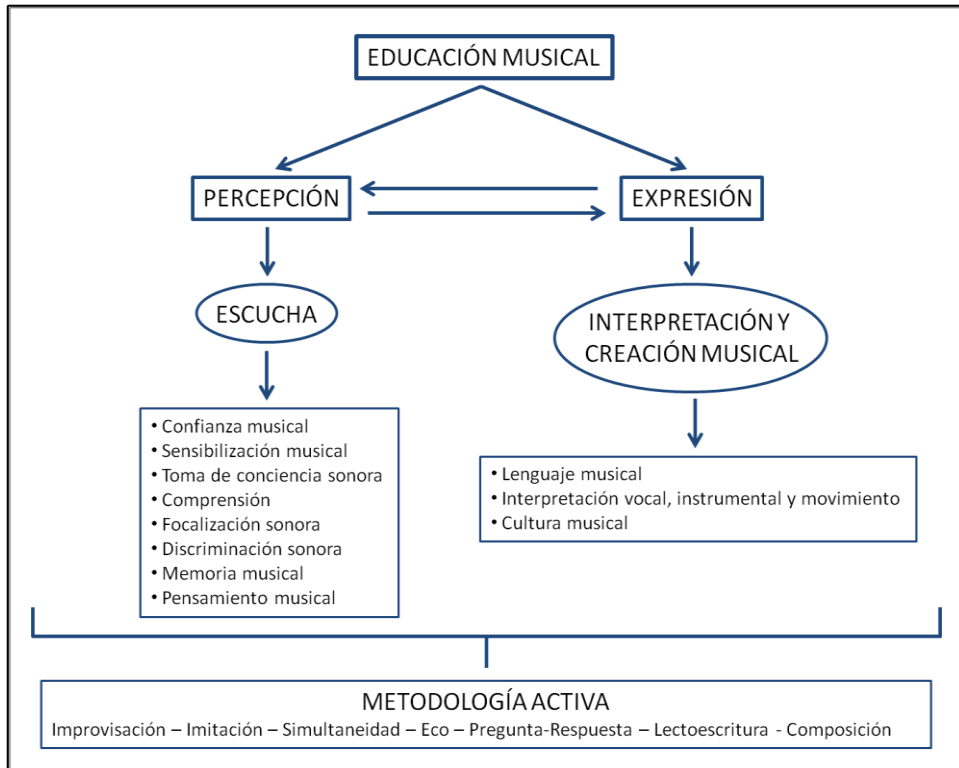


Figura 2.5: Organización curricular de la Ed. Musical en la LOE

[FUENTE: Elaboración propia basada en el cuadro nº 13 de Morales y Román (2009, p. 47)]

Esta *competencia básica* se organiza en dos dimensiones y cuatro subdimensiones o habilidades:

Tabla 2.21: Dimensiones y habilidades de la Competencia cultural y artística

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN O HABILIDAD
1- Conocimiento y uso de los lenguajes artísticos	1.1- Comprensión artística: Habilidades para comprender los lenguajes artísticos y valorar sus manifestaciones en función del contexto.
	1.2- Creación artística: Habilidades para utilizar los lenguajes artísticos al servicio de la expresión creativa en los distintos escenarios.
2- Conocimiento y comprensión del hecho cultural y artístico en la sociedad.	2.1- Conocimiento del patrimonio: Habilidades para apreciar, comprender y valorar manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio cultural de los pueblos y contribuir a su conservación.
	2.2- Construcción cultural compartida: Habilidades para idear, planificar, desarrollar y evaluar proyectos artísticos de forma cooperativa utilizando estrategias de trabajo en equipo y un clima de trabajo y colaboración.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la presentada por Gómez et al. (2008, p. 25)]

A su vez, estas cuatro subdimensiones quedan debidamente definidas mediante los siguientes indicadores:

Tabla 2.22: Indicadores de las subdimensiones de la Competencia cultural y artística

<p>Comprensión Artística</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identificación de los lenguajes artísticos. 2- Descripción de los materiales y recursos expresivos. 3- Uso de nociones espaciales y temporales para interpretar la obra. 4- Valoración de los elementos creativos de la obra: originalidad y fantasía. 5- Descripción del mensaje transmitido por la obra artística. 6- Sitúa la obra en su contexto histórico. 7- Identifica los valores éticos de la obra. 8- Justifica y argumenta el interés y gusto por la obra.
<p>Creación artística</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identificación y definición del contenido de la obra. 2- Uso de un código artístico en la representación. 3- Selección y uso de materiales, instrumentos y recursos. 4- Uso integrado de distintos códigos. 5- Reproducción de modelos y formatos. 6- Búsqueda de soluciones alternativas. 7- Uso de la percepción. 8- Fluidez expresiva. 9- Inventiva. 10- Uso de la imaginación. 11- Elaboración con detalles. 12- Sensibilidad artística. 13- Autoevaluación. 14- Disfrute con la expresión artística. 15- Muestra de interés por desarrollar la propia capacidad estética y creadora.

<p>Conocimiento del Patrimonio</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identificación de manifestaciones culturales. 2- Participación en la vida cultural del entorno. 3- Identificación, descripción y respeto de la diversidad y valoración de las manifestaciones de otras culturas (oficios artísticos, folklore y tradiciones, obras artísticas). 4- Identificación de semejanzas y diferencias entre manifestaciones culturales de la comunidad de origen y de otras comunidades culturales. 5- Identificación y descripción de obras significativas del patrimonio artístico. 6- Identificación de riesgos para la pervivencia del patrimonio y propuesta de iniciativas de conservación.
<p>Construcción cultural compartida</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Idear un proyecto artístico. 2- Definición de objetivos y metas. 3- Organización del proceso en fases. 4- Gestión del proceso. 5- Elaboración en cada una de sus fases. 6- Presentación clara y ordenada. 7- Descripción del proceso seguido. 8- Presentación de conclusiones y mejoras. 9- Conocimiento y aceptación de todos los componentes. 10- Expectativas positivas. 11- Práctica cooperativa en el diseño, planificación del proyecto, tareas, valoración. 12- Colaboración e intercambio de materiales y uso compartido. 13- Práctica de la coordinación, moderación, secretaría, gestión de recursos... 14- Uso de las habilidades sociales de inicio, intercambio y cierre.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la presentada por Gómez et al. (2008, ps. 25 y 26)]

Ocaña (2008) nos recuerda que, a pesar de las reformas implantadas por la *LOE*, la Educación Musical seguirá siendo la eterna olvidada por los legisladores que, a pesar de sus promesas electorales por las que se comprometían con la *COAEM*³⁸ a otorgarle un lugar coherente y suficiente en la educación, no conseguiría más que mantener una sesión semanal por grupo - curso en Primaria (como ya estipulaban la *LOGSE* y la *LOCE*) y vería mermada su presencia en la Educación Secundaria (tal y como sucedía en el desarrollo curricular de la *LOCE*).

Tabla 2.23: Análisis de la presencia de la Ed. Musical en el proceso de adquisición del resto de competencias

<p>COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA</p>	<p>La música siempre ha estado unida a la tradición oral de los textos cantados, favoreciendo una mejor comunicación lingüística. El uso del lenguaje musical supone un enriquecimiento que, sin duda, se proyecta sobre otros códigos de comunicación que el alumno maneja. Además, la música per se, posibilita el conocimiento de un lenguaje de alta especialización con un vocabulario específico. Este lenguaje no sólo transmite información codificada, sino sentimientos por lo que facilita el proceso de comunicación entre miembros de un mismo grupo o de grupos diferentes.</p>
<p>COMPETENCIA MATEMÁTICA</p>	<p>Las matemáticas son el esqueleto estructural de la música puesto que mantienen una estrecha relación con las estructuras interválicas, el estudio del fenómeno físico-acústico, tonalidades y modos, el desarrollo de acordes, la métrica y las diferentes construcciones formales de los discursos musicales. De esta manera, a través de la práctica musical se profundiza en cálculos matemáticos y se desarrollan capacidades de organización matemática.</p>

³⁸ La COAEM es la Confederación de Asociaciones de Educación Musical que viene desempeñando desde 2008, año en el que se aprueban sus estatutos, una importantísima labor por la educación musical de calidad en todas las etapas educativas de nuestro sistema educativo. Más información sobre sus actividades en <http://www.coaem.org/coaem>

<p>COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO</p>	<p>La contaminación acústica, el exceso de ruido, las normas higiénicas en relación con ello y el manejo eficaz de la información sobre el uso de la música son aspectos que se trabajan en esta competencia. En un mundo invadido por los ruidos, la valoración del silencio es imprescindible para la práctica musical, confiriendo una actitud positiva a la vez que proporciona un mayor respeto por la creación e interpretación musical. Además, en las actividades colectivas se toma conciencia del propio papel dentro del grupo, contribuyendo a generar sentimientos de integración, responsabilidad y colaboración.</p>
<p>TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL</p>	<p>Las <i>TIC</i> están presentes en los procesos de interpretación, audición y creación cada vez más, sirviendo como vehículo fundamental para el desarrollo de dichos procesos tanto a nivel profesional como en el aula. Es necesario que los alumnos conozcan los distintos elementos informáticos y tecnológicos que facilitan el mejor aprovechamiento de las actividades musicales, teniendo la posibilidad de trabajar con ellos en su proceso de enseñanza-aprendizaje musical. El uso de las <i>TIC</i> permite realizar un trasvase de técnicas y estrategias de trabajo de modo que los aprendizajes adquiridos en el área de música puedan extenderse a otros ámbitos del aprendizaje.</p>
<p>COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA</p>	<p>El conocimiento de la propia música en relación con las músicas del mundo permite una mayor apertura a otras realidades sociales, proporcionando claves de interpretación de la cultura y la sociedad propias y de otros lugares. Este hecho favorece la aceptación de la diversidad social y cultural con la que actualmente vivimos. La interpretación musical se presta a desarrollar técnicas de trabajo cooperativo, a respetar a los otros, a la escucha activa del resto de compañeros, lo que implica la aceptación de las capacidades y limitaciones de los otros y de uno mismo y el deseo de mejorar, anteponiendo el beneficio del grupo a los intereses individuales.</p>

COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER	El estudio de la música posibilita el desarrollo del gusto por distintas manifestaciones musicales, tiene un claro componente de motivación y requiere estrategias de aprendizaje autónomo. En este sentido, la práctica musical es un escenario perfecto para el desarrollo de la concentración, la introspección y la mejora autónoma de las propias capacidades.
AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	La Educación Musical es un campo de ensayo perfecto para comprometer al alumno invitándole a elaborar sus propias ideas y potenciando su capacidad de respuesta e iniciativa. Tanto el trabajo en equipo como el trabajo individual sirven para reforzar la autoestima, el autoconocimiento y el descubrimiento de las capacidades personales.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la presentada por Sánchez (2008, ps. 18 y 19)]

2.2.4.2.1. Una nueva competencia básica en Castilla – La Mancha: la Competencia Emocional

El Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha (DOCM, de 1 de junio) reconoce la responsabilidad del Gobierno para fijar los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, el 65% de los horarios escolares, a la vez que se hace cargo del 35% restante, cuya responsabilidad recae en las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas que carecen de lengua cooficial. Desde esta posición, y una vez fijadas por el Gobierno central las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria mediante *Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*, la *Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha (JCCM)*, haciendo uso de sus competencias, se hace cargo del desarrollo legislativo y de la ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, según el art. 37.1 del *Estatuto de Autonomía* aprobado el 10 de agosto de 1982. De esta manera, la Administración

educativa de la *JCCM* determina, mediante este *Decreto 68/2007* y los anexos que lo desarrollan, el currículo que responda a las necesidades, intereses y rasgos específicos del contexto social y cultural de Castilla - La Mancha.

Una de las primeras medidas adoptadas por la *JCCM* para sus etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria fue la ampliación en una más de las *Competencias Básicas* estipuladas por la *LOE*, a la que se le denominó *Competencia Emocional*. Esta decisión venía avalada por el estudio de identificación de competencias que se realizó durante los cursos 2001/2002 y 2002/2003, en el que participaron 2476 docentes de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria y 81 componentes de otros sectores de la comunidad educativa.

La *Competencia Emocional* quedaba determinada en el *Anexo I* del *Decreto 68/2007* en los siguientes términos:

En el desarrollo de cada una de las acciones que la niña y el niño realizan, en un horizonte cada vez más amplio, y en contacto con las personas que tienen un papel determinante en su vida, construye el autoconcepto y desarrolla la autoestima.

El alumnado de Educación primaria es capaz de aplazar las demandas y recompensas, de tolerar el fracaso y de no mostrar superioridad ante el éxito. Puede hablar de sí mismo sin alardes ni falsa modestia y puede reconocer y disfrutar con el éxito de los otros.

En esta etapa empieza a cobrar fuerza el autoconcepto académico que en ningún caso puede animarse desde la competición.

El autoconcepto configura, por tanto, las claves que va a utilizar para interpretar la realidad que le rodea y, especialmente, las relaciones con los demás. El desarrollo de la competencia emocional siempre está asociado a una relación positiva y comprometida con los otros. La actuación natural y sin inhibiciones de forma habitual en las distintas situaciones que le toca vivir es la manifestación más clara de esa competencia emocional.

En esta misma línea, Gómez et al. (2008, p. 36) la definen como las "habilidades para conocer y controlar las emociones y sentimientos, para leer los estados de ánimo y sentimientos ajenos, para establecer relaciones positivas con los demás y para ser una persona feliz que responde de forma adecuada a las exigencias personales, escolares o sociales".

En relación al papel de la música en la consecución de la *Competencia Emocional*, De Moya, Hernández y Hernández (2009) exponen que el Área de música desarrolla una serie de contenidos que fomentan la sensibilidad estética, la expresión creativa y la afectividad, por lo que esta Área se convierte en eje transmisor de valores y agente dinamizador en el desarrollo de esta *competencia*. A la vez, nos recuerdan que en la clase de música deben estar presentes, en todo momento, la ludicidad y el ambiente de apertura, haciendo aumentar con esto el grado de autoestima de los alumnos, mejorando con ello su imagen interior y ayudando en el proceso de aprendizaje que les lleve a ensalzar sus puntos fuertes y a mejorar los débiles.

Escuchar un fragmento musical nos puede servir para identificar el tipo de emociones que su compositor nos quería transmitir con el mismo, incluso ayudarnos a identificar nuestras propias emociones. De hecho, nuestras preferencias musicales y nuestra apetencia por escuchar un estilo determinado de música u otro suelen ir variando según nuestro estado de ánimo. La música es, por lo tanto, un excelente vehículo para dejar que afloren las emociones.

El déficit de inteligencia emocional repercute en muchos aspectos de la vida cotidiana (Gallego, 2001) y la música es un medio altamente efectivo, con unas posibilidades casi infinitas, para conseguir un desarrollo equilibrado de la misma. Es el arte que afecta con más potencia que otros a la afectividad y a las emociones de las personas (De Moya et al. 2009).

Haciendo uso de nuevo de sus competencias, la *JCCM* establecía, según *Orden de 12 de junio de 2007*³⁹ (*DOCM de 20 de junio*) los modelos de horarios y la distribución de las áreas de conocimiento de la Educación Primaria en esta Comunidad Autónoma, al amparo de la *LOE*, que han permanecido vigentes hasta la finalización del curso escolar 2013 – 2014.

³⁹ La Orden y los Anexos en los que se definen los nuevos horarios en consonancia con la *LOE*, se pueden consultar en: <http://docm.jccm.es/portaldocm/verDisposicionAntigua.do?ruta=2007/06/20&idDisposicion=123061874405950862>

2.2.4.2.2. *La actualidad educativa: La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*

Siguiendo la tradicional y desafortunada costumbre de modificar las Leyes de Educación cada vez que se produce un cambio de gobierno en España, el pasado 9 de diciembre de 2013 (BOE de 10 de diciembre), se aprobaba la *Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*.

Esta nueva Ley pone de manifiesto su inclinación hacia los conocimientos denominados "instrumentales", y destierra a la Educación Artística al "averno" del currículo de Primaria, de tal manera que desaparece de las áreas obligatorias o troncales, pasando a formar parte de las llamadas asignaturas específicas cuya oferta dependerá de la Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los propios Centros docentes. Se elimina, por lo tanto, la obligatoriedad de cursar Educación Artística, dándose la posibilidad de que una buena parte del alumnado de Primaria termine esta etapa educativa sin haber tenido contacto alguno con la enseñanza de la música. Esta situación, como expone el *Manifiesto conjunto de las enseñanzas musicales y de los profesionales de la música contra la LOMCE*⁴⁰, presentado por la COAEM, incurre en los siguientes errores de base:

- *La Educación Musical de base es un derecho ciudadano, no una opción dependiente de las administraciones educativas o de los centros. Por tanto, es el Estado el que debe garantizar dicho derecho.*
- *Prácticamente no existe ningún país de la OCDE en el que se produzca esta situación. De hecho, varios de los países que obtienen excelentes resultados en el informe PISA tienen un mayor número de horas dedicadas a la Educación Musical que las que se tienen actualmente en el currículo oficial de Educación Primaria en España. Incluso en Suiza se ha introducido el derecho de todo ciudadano a la Educación Musical en su Constitución.*

⁴⁰ El texto íntegro del manifiesto se pueden consultar en: <http://www.coaem.org/coaem>

- *Desoye las recomendaciones de la Unión Europea sobre la importancia de todas y cada una de las ocho competencias clave, ya que la Educación Artística es la base fundamental de la Competencia cultural y artística, y contradice a la UNESCO en los alegatos que este Organismo viene realizando desde 1999 sobre la efectividad pedagógica de las materias artísticas y del uso del pensamiento creativo.*
- *Ignora las aportaciones de la música al desarrollo integral del alumnado y su contribución a la adquisición de todas y cada una de las competencias básicas y del resto de materias.*

Tras la revisión de la situación en la que queda la Educación Musical en el texto de la *LOMCE*, podemos observar cómo la música pasa, de nuevo, a un segundo plano, poniendo de manifiesto el poco interés que se ha prestado a la misma en los debates sobre esta reforma educativa.

Tabla 2.24: Cuadro de asignaturas establecidas por la LOMCE para la Ed. Primaria

ASIGNATURAS TRONCALES (5 en cada curso)	ASIGNATURAS ESPECÍFICAS (mínimo 3)	ASIGNATURAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA (nº indeterminado de asignaturas)
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Castellana y Literatura • Matemáticas • Ciencias de la Naturaleza • Ciencias Sociales • Primera Lengua Extranjera 	Siempre: <ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Religión / Valores Sociales y Cívicos 	Siempre: <ul style="list-style-type: none"> • Lengua Cooficial y Literatura
	Al menos una: <ul style="list-style-type: none"> • Educación Artística • Segunda Lengua Extranjera • Religión (si no se ha escogido anteriormente) • Valores Sociales y Cívicos (si no se ha escogido anteriormente). 	Otras: <ul style="list-style-type: none"> • A determinar • Una materia del bloque de específicas no cursada

[FUENTE: Elaboración propia]

Aunque en este momento todavía quedan muchas dudas por aclarar, la *Disposición final quinta* de la *Ley* establece el siguiente calendario de implantación de la misma para la Educación Primaria:

1. Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de Educación Primaria se implantarán para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2014 – 2015, y para los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso escolar 2015 – 2016.

A su vez, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE del 1 de marzo)*, en su Anexo II, define el papel de la Educación Musical en esta etapa educativa y desarrolla los contenidos de la misma en los siguientes términos:

Las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad: no cabe un estudio completo de la historia de la humanidad en el que no se contemple la presencia del arte en todas sus posibilidades. Por otra parte, el proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos.

Desde esta perspectiva, entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de dichos lenguajes va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. Además, el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo.

Los alumnos y alumnas son personas del siglo XXI y no pueden estar alejados del conocimiento de las tecnologías propias de este siglo; así pues, también va a aprender a utilizar, de forma responsable, las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen para el desarrollo de las capacidades artísticas en el alumnado.

El área de Educación Artística se ha dividido en dos partes: la Educación Plástica, y la Educación Musical, atendiendo al estudio de los dos lenguajes mencionados anteriormente. A su vez, cada una de estas partes se subdivide en tres bloques, que aun estando relacionados entre sí mantienen ciertas diferencias con el resto. No obstante, en su desarrollo metodológico el docente podrá abordar de manera conjunta los diferentes bloques.

[...] La Educación Musical también ha sido dividida en tres bloques: el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el

destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza.

Tabla 2.25: Bloques de contenidos de la Ed. Musical en Primaria propuestos por la LOMCE

BLOQUE 1: ESCUCHA
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias. 2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen. 3. Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades del sonido del entorno natural y social. 2.1. Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas. 2.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias. 3.1. Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales. 3.2. Comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales.

BLOQUE 2: LA INTERPRETACIÓN MUSICAL	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ol style="list-style-type: none">1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.3. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.	
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
<ol style="list-style-type: none">1.1. Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas.2.1. Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales.2.2. Utilizar el lenguaje musical para la interpretación de obras.2.3. Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.2.4. Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.2.5. Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.3.1. Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.3.2. Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.	

BLOQUE 3: LA MÚSICA, EL MOVIMIENTO Y LA DANZA	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.	
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
1.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.	
1.2. Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas.	
1.3. Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural.	
1.4. Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras.	
1.5. Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal.	

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información obtenida del *R.D.126/2014 de 28 de febrero*]

Tabla 2.26: Situación de la Ed. Musical en España con la aplicación de la LOMCE

ANDALUCÍA	2 horas semanales (1 de Plástica + 1 de Música) de Educación Artística para cada uno de los 6 cursos de Primaria
ARAGÓN	Modelo A: 2 horas semanales de Educación Artística en cada uno de los 6 cursos de Primaria / Modelo B: 1'5 horas semanales de Educación Artística en cada uno de los 6 cursos de Primaria
ASTURIAS	2 horas por curso para 1º, 2º, 3º y 4º (1 de Plástica + 1 de Música) / 3 horas 30 minutos para 5º y 6º a repartir entre Plástica y Música
BALEARES	2 horas semanales de Educación Artística en cada uno de los 6 cursos de Primaria
CANARIAS	Sesiones semanales de 45 minutos: 4 sesiones en 1º, en 2º y en 5º (2 de Plástica y 2 de Música); 3 sesiones en 3º, en 4º y en 6º (a elección del centro);
CANTABRIA	1 hora de Música a la semana para cada uno de los 6 cursos de Primaria
CASTILLA – LA MANCHA	Sesiones semanales de 45 minutos: 2 sesiones semanales de Música para los cursos 1º, 2º y 3º y 1 sesión semanal de Música para los cursos 4º, 5º y 6º
CASTILLA Y LEÓN	En horas semanales para el área de Educación Artística: 1º: 2'5; 2º: 2; 3º: 2; 4º: 2'5; 5º: 2; 6º: 2. De estas horas, se asignará, al menos, 1 hora semanal por curso a la enseñanza de la Música
CATALUÑA	En horas totales por curso académico. Los mínimos establecidos son: 70 horas anuales para 1º y las mismas para 2º (a repartir entre Plástica y Música); 105 horas anuales para 3º y las mismas para 4º (a repartir entre Plástica y Música); 70 horas anuales para 5º y las mismas para 6º (a repartir entre Plástica y Música)
EXTREMADURA	En horas semanales para el área de Educación Artística: 1º y 2º: 2 horas por curso; 3º, 4º, 5º y 6º: 1'5 horas por curso. Los centros adoptarán las medidas para que un período lectivo semanal corresponda a Educación Musical
GALICIA	1 hora de Música a la semana para cada uno de los 6 cursos de Primaria
LA RIOJA	1 hora de Música a la semana para los cursos 1º, 2º, 5º y 6º / 1'5 horas de Música a la semana para los cursos 3º y 4º

MADRID	1'5 horas semanales de Educación Artística (a repartir entre Plástica y Música)
MURCIA	2 horas a la semana de Educación Artística en los cursos 1º, 2º y 3º / 1 hora a la semana de Educación Artística en los cursos 4º, 5º y 6º
NAVARRA	2 horas a la semana de Educación Artística (1 para Plástica y 1 para Música) en los 6 cursos de Primaria. En los cursos 4º, 5º y 6º, el alumno podrá elegir una segunda lengua extranjera; en este caso, se dedicará 1 hora a la semana para la Educación Musical y se suprimirá la hora de Plástica
PAÍS VASCO	2 horas a la semana de Educación Artística (a repartir entre Plástica y Música) en los cursos 1º y 2º / 1'5 horas a la semana de Educación Artística en los cursos 3º, 4º, 5º y 6º (a repartir entre Plástica y Música)
COMUNIDAD VALENCIANA	Sesiones semanales de 45 minutos. 3 sesiones a la semana de Educación Artística en los cursos 1º, 2º, 3º y 4º / 2 sesiones a la semana de Educación Artística en los cursos 5º y 6º
CEUTA Y MELILLA	Sesiones semanales de 45 minutos. 2 sesiones a la semana de Educación Artística en los 6 cursos de Primaria

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información proporcionada por las Consejerías de Educación]

2.2.4.2.3. La aplicación de la LOMCE en Castilla – La Mancha

En estos momentos en los que nos acercamos al final del curso escolar 2013 – 2014, la *Consejería de Educación, Cultura y Deportes* de la *Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha*, si bien no ha terminado de perfilar ni la *Orden* ni el *Decreto* correspondientes que regulen la organización y la evaluación de la Educación Primaria y establezcan el currículo de la Educación Primaria en esta Comunidad Autónoma, sí ha preparado y ha remitido a los Centros de enseñanza sendos borradores que marcan las pautas a seguir durante el próximo curso escolar 2014 – 2015 y que, suponemos, serán publicados en el *Diario Oficial* de la Comunidad unos días

antes del comienzo del nuevo curso. En estos borradores se desarrolla el articulado tanto de la *Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE)*, como del *R.D. 126/2014 de 28 de febrero*, a la vez que se establecen una serie de instrucciones generales propias de la Comunidad.

Sobre el borrador de la *Orden que regula la organización y la evaluación de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha*, cabe destacar el nuevo modelo de horario y jornada escolar que recoge, entre otros aspectos, una jornada diaria de 6 sesiones de 45 minutos cada una, así como el compromiso de la *Consejería de Educación, Cultura y Deportes* con el profesorado de Educación Musical de esta etapa educativa de mantener la presencia de esta materia en el currículo escolar tal y como estaba establecida hasta el momento, quedando explicitado en el art. 3 del *Capítulo I* de esta *Orden* de la siguiente manera:

El horario lectivo de la etapa de Educación Primaria comprende veinticinco horas semanales como mínimo.

El horario diario se distribuirá en seis períodos de 45 minutos cada uno y un recreo de media hora...

[...] La Educación Artística se organizará en los cursos 1º a 3º, con dos períodos para las enseñanzas de Música y un período para las enseñanzas de Plástica.

[...] En base a su autonomía, los centros docentes podrán asignar las sesiones disponibles en los tres últimos cursos a las áreas que consideren más adecuadas en función de las necesidades o dificultades de aprendizaje del alumnado...⁴¹

⁴¹ Este último párrafo abre la puerta a la posibilidad de asignar dos sesiones semanales de Educación Musical también a los cursos de 4º, 5º y 6º.

Tabla 2.27: Anexo I. Horario general según el borrador de la Orden de la JCCM que regula la organización y la evaluación de Primaria en Castilla – La Mancha

EDUCACIÓN PRIMARIA		CURSOS*	CURSOS
Número de sesiones semanales por área y curso		1º A 3º	4º A 6º
BLOQUE DE ÁREAS TRONCALES	CC. Naturales	3	3
	CC. Sociales	3	3
	Lengua Castellana y Literatura	6	6
	Lengua Extranjera	4	3
	Matemáticas	6	6
BLOQUE DE ÁREAS ESPECÍFICAS	Educación Artística*	3	2
	Educación Física	3	3
	Religión / Valores Sociales y Cívicos	2	2
NÚMERO TOTAL DE SESIONES SEMANALES		30	28
(*) La Educación Artística se organizará en los cursos 1º a 3º, con dos períodos para las enseñanzas de música y un período para las enseñanzas de plástica			

[Fuente: Elaboración propia]

Tabla 2.28: Anexo II. Horario para centros con segunda lengua extranjera según el borrador de la Orden de la JCCM que regula la organización y la evaluación de Primaria en Castilla – La Mancha

EDUCACIÓN PRIMARIA		CURSOS*	CURSOS
Número de sesiones semanales por área y curso		1º A 3º	4º A 6º
BLOQUE DE ÁREAS TRONCALES	CC. Naturales	3	3
	CC. Sociales	3	3
	Lengua Castellana y Literatura	6	6
	Lengua Extranjera	4	3
	Matemáticas	6	6
BLOQUE DE ÁREAS ESPECÍFICAS	Educación Artística	2	2
	Educación Física	3	3
	Religión / Valores Sociales y Cívicos	2	2
	Segunda Lengua Extranjera*	1	2
NÚMERO TOTAL DE SESIONES SEMANALES		30	28

(*) Para implantar la segunda lengua extranjera en los cursos 1º a 3º, los centros deben solicitar autorización a la Consejería competente en materia de educación.

[FUENTE: Elaboración propia]

El desarrollo curricular de la Educación Musical que se expone en el borrador del *Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha*, sigue una estructura similar a la utilizada en el *R.D. 126/2014, de 28 de febrero* y lo amplía especificando una serie de orientaciones metodológicas para la Educación Musical así como los *Contenidos, Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje Evaluables* para cada uno de los tres bloques que

configuran los nuevos procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en Primaria y para cada uno de los seis cursos que componen esta etapa educativa⁴².

Aunque en Castilla – La Mancha, al menos para el próximo curso, no se esperan cambios significativos en el currículo, los profesionales de la Educación Musical no entendemos ni compartimos la exclusión de las enseñanzas artísticas del grupo de materias obligatorias. Ahora sólo nos queda esperar que nuestros legisladores no hagan oídos sordos a nuestras reivindicaciones y podamos seguir trabajando por acercar desde la escuela el *hecho musical* a nuestras generaciones futuras.

⁴² Las orientaciones metodológicas y los contenidos de la Educación Musical establecidos por la JCCM para los seis cursos de Educación Primaria se pueden consultar en los Anexos: DOCUMENTO 33 y DOCUMENTO 34.

MATERIAS PROPUESTAS POR LAS NORMAS EDUCATIVAS MÁS IMPORTANTES DESARROLLADAS DESDE LOS COMIENZOS DE LA DEMOCRACIA HASTA NUESTROS DÍAS

Tabla 2.29: Materias que configuran el currículo definido por la *LODE*

	1985. Ley Orgánica de 3 de julio Reguladora del Derecho a la Educación (Esta ley no afecta a la estructura del sistema educativo vigente, por lo que mantiene las materias definidas en los <i>Programas Renovados</i> de 1981 y 1982)		
	CICLO INICIAL (Cursos 1º y 2º)	CICLO MEDIO (Cursos 3º, 4º y 5º)	CICLO SUPERIOR (Cursos 6º, 7º y 8º)
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS DE <i>EGB</i> (NIÑOS Y NIÑAS)	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Castellana. • Experiencias (social y natural). • Matemáticas. • Educación Artística (música, plástica y dramatización). • Educación Física. • Enseñanza Religiosa o Ética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua Castellana. - Matemáticas. - Ciencias de la Naturaleza. - Ciencias Sociales. - Enseñanza Religiosa o Ética. - Educación Artística (música, plástica y dramatización). - Educación Física. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengua Castellana. ▪ Matemáticas. ▪ Idioma Moderno. ▪ Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. ▪ Ciencias Sociales. ▪ Educación Artística (música, plástica y dramatización). ▪ Educación Física. ▪ Enseñanza Religiosa o Ética.
ENSEÑANZA DE LA MÚSICA	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música dentro del área de Educación Artística. Los contenidos a enseñar quedan definidos para cada uno de los tres ciclos.</p>		

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.30: Materias que configuran los currículos de la LOGSE y de la LOCE

	1990. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre*	2002. Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (NIÑOS Y NIÑAS)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. • Educación Artística (música, plástica y dramatización). • Educación Física. • Lengua Castellana y Literatura. • Lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma, si la hubiera. • Lenguas Extranjeras. • Matemáticas. • Enseñanza de la religión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias, Geografía e Historia. ▪ Educación Artística (música y plástica). ▪ Educación Física. ▪ Lengua Castellana. ▪ Lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, en su caso. ▪ Lengua Extranjera. ▪ Matemáticas. ▪ Sociedad, Cultura y Religión (se podrá elegir el carácter confesional o no confesional de esta materia).
ENSEÑANZA DE LA MÚSICA	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: la educación musical, que se incluye dentro del área de Educación Artística, se convierte en materia obligatoria para toda la etapa de Primaria, tiene un desarrollo curricular propio. Por primera vez en la historia de la educación musical se crea la figura del especialista de música, que será el encargado de impartir esta materia.</p>	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: la educación musical se mantiene dentro del área de Educación Artística, sigue siendo materia obligatoria para toda la etapa de Primaria, tiene un desarrollo curricular propio y sigue manteniendo la figura del especialista de música, que será el encargado de impartir esta materia.</p>
<p>(*) En esta Ley se articula la igualdad de sexos, proponiéndose la lucha, mediante la educación, contra la discriminación y la desigualdad por razón de sexo, afirmando que se empezará por la propia construcción y uso del lenguaje (aparece la terminología <i>niños y niñas</i>).</p>		

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

Tabla 2.31: Materias que configuran los currículos de la LOE y de la LOMCE

	2006. Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo.	¿2013? Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MATERIAS ESTIPULADAS PARA LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (NIÑOS Y NIÑAS)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento del medio natural, social y cultural. ▪ Educación artística (música y plástica). ▪ Educación física. ▪ Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. ▪ Lengua extranjera. ▪ Matemáticas. ▪ Enseñanza de la religión o atención educativa. 	<p>Asignaturas troncales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la Naturaleza. • Ciencias Sociales. • Lengua Castellana y Literatura. • Matemáticas. • Primera Lengua Extranjera. <p>Asignaturas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Física. • Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres o tutores legales. <p>En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Artística (¿música y plástica?). • Segunda Lengua Extranjera. • Religión. • Valores sociales y Cívicos. <p>Los alumnos deben cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha</p>

		<p>lengua cooficial.</p> <p>Además, los alumnos podrán cursar algún área más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, que podrán ser el área del bloque de asignaturas específicas no cursada, o áreas a determinar.</p>
ENSEÑANZA DE LA MÚSICA	<p>SÍ hay referencias a la enseñanza de la música: la educación musical se mantiene dentro del área de Educación Artística, sigue siendo materia obligatoria para toda la etapa de Primaria, tiene un desarrollo curricular propio y sigue manteniendo la figura del especialista de música, que será el encargado de impartirla.</p>	<p>NO hay referencias a la enseñanza de la música. Hay referencias a la Educación Artística (suponemos que estará formada por música y plástica), aunque pasa de ser un área obligatoria en Primaria a una de las áreas específicas que podrán ser ofertadas o no por las administraciones o por los propios centros educativos, dando la opción al alumnado de elegirla o no en su plan de estudios.</p> <p>No hay referencias sobre el papel del especialista de música.</p>
<p>(*) Sobre la igualdad entre sexos, en esta ley queda acuñado el término COEDUCACIÓN para todas las etapas educativas</p>		

[FUENTE: Elaboración propia basada en la legislación consultada]

LÍNEA CRONOLÓGICA CON LOS ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS Y POLÍTICOS MÁS IMPORTANTES DE LOS SIGLOS XX Y XXI

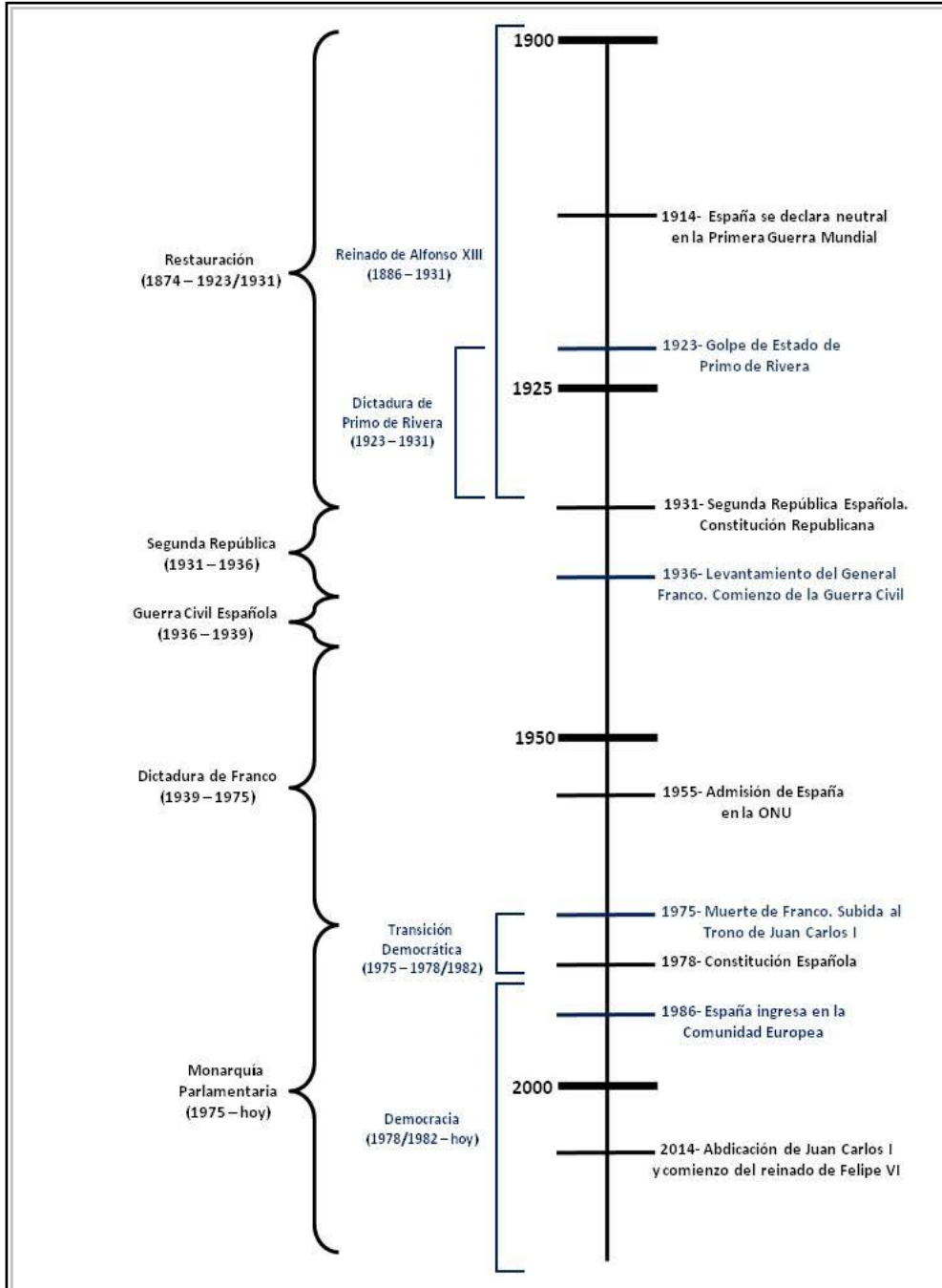


Figura 2.6: Acontecimientos históricos y políticos más importantes de los siglos XX y XXI

[FUENTE: Elaboración propia]

LÍNEA CRONOLÓGICA CON LOS ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL SIGLO XX Y PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI

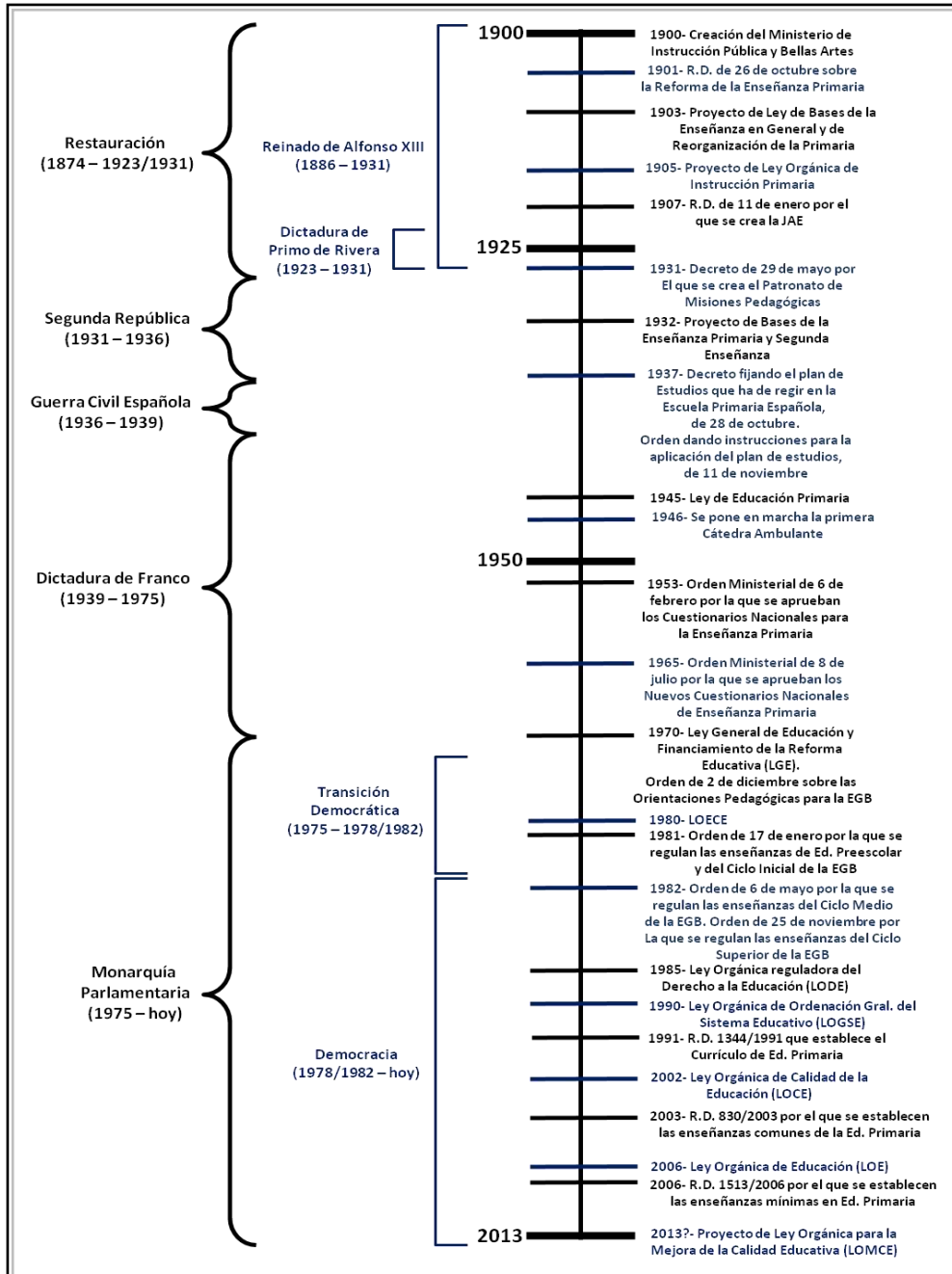


Figura 2.7: Acontecimientos educativos más significativos del siglo XX y los primeros años del siglo XXI

[FUENTE: Elaboración propia]

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS PARA MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA – LA MANCHA: DE LAS PRIMERAS ESCUELAS NORMALES AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Todos los niños tienen derecho a desarrollarse musicalmente, y para ello hay que crear escuelas de calidad donde se aprenda a pensar, a buscar otras alternativas, a utilizar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo sistemáticamente. Hay que revisar las técnicas y la didáctica de la música y formar Maestros creativos, abiertos, que entiendan la música y la práctica musical a partir de la experimentación y el descubrimiento personal

Julia Bernal Vázquez

3. INTRODUCCIÓN

El comienzo del siglo XIX, marcado por las convulsiones sociales y políticas provocadas por la *Revolución Industrial* (1770 – 1850)⁴³, y por la *Revolución Francesa* (1789 – 1799), vino acompañado de fuertes movimientos ciudadanos que demandaban, entre otros asuntos, su legítima participación en la vida política, la cualificación de la floreciente mano de obra industrial y la extensión del conocimiento a las clases medias. Esta necesidad de mejorar la "instrucción del pueblo" se vio reflejada en las medidas llevadas a cabo por la mayor parte de países europeos que, empapados de estos pensamientos revolucionarios, se encargarían de establecer y modernizar sus sistemas educativos (Melcón, 1992).

La eficacia de estos dependía, en gran medida, de la adecuada formación del profesorado, especialmente de los docentes de primera enseñanza, que pasaban a ser pieza clave de este nuevo sistema liberal. Desde esta perspectiva se puede afirmar, parafraseando a Román y Cano (2008), que el siglo XIX sería testigo de la gestación, nacimiento e institucionalización en Europa, y también en España, de las Escuelas Normales, centros encargados de la formación de los Maestros de educación elemental, los cuales se convertirían en los responsables directos de la instrucción de las clases populares.

Desde 1839, año en el que abre sus puertas la primera Escuela Normal española, hasta nuestros días, la formación del profesorado ha pasado por diferentes etapas en las que los cambios, tanto a nivel estructural como a nivel académico, han sido una constante. Estos cambios han quedado recogidos en un extenso número de artículos de revistas de educación, tesis doctorales y otras publicaciones especializadas que dan buena cuenta de la evolución y desarrollo de las Normales en nuestro país. De este abundante corpus bibliográfico hemos seleccionado algunos trabajos para contextualizar nuestro estudio desde una perspectiva más general, como los de Melcón (1992), Román y Cano (2008), Ávila (2007), Rivas (1998), Lorenzo Vicente (1995), González Pérez (1993/1994), Escolano (1982), Maldonado (2004), Molero

⁴³ Aunque aún existe discusión entre historiadores y economistas sobre el comienzo y finalización de la Revolución Industrial, las fechas más aceptadas son las mencionadas, al menos de la Primera Revolución Industrial. Algunos especialistas sostienen que entre 1840 y 1870 comenzaría una Segunda Revolución Industrial que se alargaría hasta el comienzo de la Primera Guerra Mundial (1914).

(2000), Manso (2010), Baelo y Arias (2011) y Ávila y Holgado (2008), entre otros, mientras que los de Carbajo (2009), Castañón (2009), Bernal (2005), Oriol (2005), Díaz Gómez (2005), López Casanova (2002a y 2002b), Aróstegui (2006), Cateura (1992), Angulo (1968), Escudero (1982), Vilar Monmany (2003), Epelde (2005), Morales (2008a y 2008b), Montesinos (2009/2010), o Longueira (2011), entre otros expertos en Educación Musical, nos han ayudado a conocer cómo ha evolucionado la formación musical del profesorado desde la puesta en práctica de los primeros programas de estudios hasta los últimos cambios producidos por el *Proceso de Bolonia*, al tiempo que nos han servido de pilar fundamental para entender la historia de estas instituciones y, sobre todo, para dar una base teórica firme al objeto central de este capítulo: la enseñanza de la música y su evolución en los programas de formación de Maestros en la Universidad de Castilla – La Mancha.

Aunque nuestra intención no pretende redundar en estos dos aspectos haciendo un estudio pormenorizado, otro de tantos, de la evolución de las Escuelas Normales desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días, y especialmente de la evolución de la formación musical de los futuros Maestros, hemos creído necesario, apoyándonos en el trabajo de los expertos, conocer y analizar los datos más relevantes sobre el funcionamiento, la estructura y los programas de enseñanza de las Escuelas de Magisterio, aproximación que nos ha proporcionado una perspectiva objetiva y general sobre la formación recibida por los Maestros de enseñanza Primaria. Este acercamiento nos ha ayudado a entender la evolución histórica de los estudios de Maestro, y más concretamente la evolución de la enseñanza de la música en los planes de estudios, desde los primeros pasos de estas instituciones hasta el momento actual, en el que el denominado *Proceso de Convergencia Europea en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, conocido como *Plan Bolonia*, ha modificado significativamente los estudios y titulaciones de los futuros docentes de Educación Primaria.

Es por esto que esta revisión cronológica, cuyo fin último no es otro que conocer el pasado, el presente y el futuro inmediato de la formación musical de los docentes de Educación Primaria de Castilla – La Mancha, no nos permite obviar la trayectoria histórica de las Escuelas de Maestros en España, especialmente en lo que se refiere a sus programas educativos y la mutación de los mismos, por lo que hemos considerado oportuno hacer una breve referencia que nos ofrezca una visión panorámica sobre el progreso y transformación de estas instituciones, visión que nos ayudará a situar y a

percibir con mayor claridad las características fundamentales de los programas actuales de formación musical y la evolución de ésta en la Universidad de Castilla – La Mancha.

Por último, hemos realizado un breve estudio comparativo sobre la formación musical del profesorado de Educación Primaria de los Estados miembros de la *Unión Europea*, entendiéndolo que nos será de gran utilidad para conocer el grado de preparación de los profesionales que imparten la asignatura de Educación Musical en las escuelas primarias de estos 28 países y la situación en la que se encuentra la formación de nuestros docentes con respecto a la del profesorado del resto de países con los que mantenemos unos lazos de unión, a nivel educativo, estables y consolidados.

3.1. VISIÓN PANORÁMICA SOBRE LAS ESCUELAS DE MAESTROS DE PRIMERA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

Las primeras referencias encontradas sobre la formación del magisterio español datan de 1370, año en que Enrique II promulga una *Real Cédula* en la que se establecen las instrucciones básicas para poder adquirir el "oficio" de Maestro. Esta *Real Cédula*, que sufrirá escasas modificaciones durante más de cuatro siglos, será ratificada en diversas ocasiones por órdenes de rango y contenido similar hasta bien entrado el siglo XVIII⁴⁴. Merece especial atención el permiso que, en 1642, Felipe IV otorgará a los Maestros de Madrid para formar la *Hermanidad o Congregación de San Casiano*, primera agrupación de Maestros en España, a la que se le cederán los privilegios de examinar a los demás Maestros del Reino (Lorenzo Vicente, 1995). La *Hermanidad* será reemplazada en 1780 por el *Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras*, institución en la que comenzará la verdadera preparación teórica del Magisterio enfocada al desempeño de la profesión (Baelo y Arias, 2011).

Román y Cano (2008) distinguen dos períodos o etapas previas a la institucionalización de la formación de los Maestros:

⁴⁴ Real Cédula de los Reyes Católicos de 1500, Real Cédula de Carlos I de 1540, Real Cédula de Felipe II de 1573, Real Cédula de Felipe III de 1610, Real Cédula de Felipe V de 1719 y Real Cédula de Fernando VI de 1758 (en Lorenzo Vicente, 1995).

- 1ª etapa (1370 – 1780): el "oficio" de Maestro tenía, como el resto de oficios, un marcado carácter gremial. Los futuros docentes adquirirían la formación necesaria trabajando como ayudantes, al lado de otros Maestros, mediante la superación de las fases de aprendiz y de oficial, hasta que conseguían el rango de Maestros.
- 2ª etapa (1780 – 1838): se produce una ruptura con el modelo de la etapa anterior. Los cambios sociales demandan una reestructuración en la formación del Magisterio que pasa por la creación de un sistema de formación nacional para Maestros, que ofrezca una preparación básica enfocada al posterior ejercicio reglado de una profesión. Para ello, se hacía necesaria la construcción y habilitación de centros específicos que, a la postre serían las futuras Escuelas Normales⁴⁵. Fruto de esta necesidad de formar al Maestro, responsable de la instrucción del ciudadano de la nueva sociedad emergente, surgen dos importantes precedentes: por un lado, la creación, en 1806, del *Real Instituto Militar Pestalozziano*, modelo muy extendido en Centroeuropa, y por otro, la escuela del *Sistema de Bell y Lancaster (Escuela de Enseñanza Mutua)*, modelo británico exportado por Pablo Montesino, impulsor de las Escuelas Normales en nuestro país, que abre sus puertas en 1819 y que servirá de norma y modelo, según la *Real Orden de 9 de septiembre de 1834*, para las que se establezcan en otras provincias (Lorenzo Vicente, 1995).

Será el 8 de marzo de 1839 cuando se inaugure la primera Escuela Normal en España, dirigida por Pablo Montesino y amparada por la *Ley Someruelos* de 1838 que se encargará, además, de regular la enseñanza Primaria, pasando ésta a formar parte de un sistema escolar modernizado y extenso. Esta nueva situación, como expone Escolano (1982), traerá consigo la necesidad imperiosa de crear un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas ad hoc, lo que explicará la génesis y proliferación de las Escuelas Normales a lo largo del siglo XIX.

⁴⁵ Según señala Escolano (1982), el término Escuela Normal fue empleado por primera vez, según parece, en 1770 por el pedagogo austriaco Messmer. En este mismo sentido, Rivas (1998) nos aclara que sería el ministro francés Joseph Lakanal quien, en el decreto de 3 de octubre de 1794 de la Convención Nacional francesa, haría referencia a las Escuelas Normales, de la norma o Escuelas modelo al que deberían ajustarse todos los Maestros.

A partir de este momento, la formación de los Maestros rompe definitivamente con el carácter gremial de épocas anteriores y pasa a ser un aspecto fundamental de todas las políticas de renovación educativa. De esta manera, los gobernantes realizarán los esfuerzos necesarios por controlar, supervisar y modificar a su antojo las normas relativas a la estructura y a los planes de estudios que irán surgiendo para las Escuelas Normales a lo largo del tiempo, lo que supondrá, como señala Manso (2010), un continuo devenir de avances y retrocesos en la historia de estas instituciones y de la educación española en general.

El abundante número de gobiernos que se han configurado en España desde comienzos del siglo XIX hasta nuestros días, su diversidad ideológica, su afán por intervenir en el desarrollo legislativo, formativo y estructural de las Normales y la gran variedad de cambios sociales que han condicionado, en mayor o menor medida, las competencias a exigir a los Maestros, ha complicado nuestra idea de realizar una visión general sobre la evolución de estas instituciones, por lo que nos hemos visto obligados a buscar una fórmula abreviada con la que exponer, lo más sintética y claramente posible, las vicisitudes de estas Escuelas sin extendernos innecesariamente en este asunto. Para ello, hemos hecho nuestra la división por etapas propuesta por Lorenzo Vicente (1995) y Román y Cano (2008), que queda plasmada en las siguientes tablas:

Tabla 3.1: La formación de los Maestros en España.
Períodos y acontecimientos fundamentales

<p>PRIMERA ETAPA: 1839 – 1874</p> <p>NACIMIENTO, IMPULSO Y DESARROLLO DE LAS ESCUELAS NORMALES</p>	<p>Aparecen los primeros reglamentos que regularán la formación de los Maestros dándole a ésta un carácter profesional que anteriormente no tenía. Esta primera etapa destaca por las limitaciones tanto estructurales como de contenidos, plan de estudios, falta de igualdad de oportunidades, de recursos personales y materiales. Además, los programas no van más allá de ofrecer una formación general sin apenas espacio para las materias pedagógico – profesionales.</p> <p>CRONOLOGÍA BÁSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1839: Abre sus puertas la primera Escuela Normal. ▪ 1843: Se aprueba el <i>Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino</i>. ▪ 1845: En este momento hay 42 Normales abiertas en las distintas provincias españolas. ▪ 1849: El número se reduce a 30: 1 Central en Madrid, 9 superiores y 20 Elementales. ▪ 1857: Se aprueba la <i>Ley Moyano</i>. Ésta reafirma la situación creada en 1849. Se regula la formación de las maestras. Se reconocen cuatro tipos de Maestros: Maestros incompletos, Maestros de primera enseñanza elemental, Maestros de primera enseñanza superior y Maestros normales. ▪ 1858: Abre sus puertas la Escuela Normal Central de Maestras. Nuevo Plan de Estudios. ▪ 1871: Nuevo Plan de Estudios que continúa con la línea marcada por la <i>Ley Moyano</i>.
--	--

<p>SEGUNDA ETAPA: 1874 – 1931</p> <p>LA RESTAURACIÓN</p>	<p>En esta etapa podemos hablar de dos períodos claramente diferenciados:</p> <ul style="list-style-type: none">- De 1875 a 1898: Años de olvido, abandono y despreocupación. Las pocas modificaciones que se llevarán a cabo no supondrán cambios sustanciales en la manera de entender la formación del profesorado heredada de lo dispuesto en la <i>Ley Moyano</i>. Las dificultades económicas del país pesarán negativamente sobre las perspectivas profesionales de los futuros Maestros. Las Escuelas de Maestras mantienen un rango menor que las de Maestros.- De 1900 a 1931: La instrucción del magisterio comienza a tener una base más sólida. A partir de 1914 se producen importantes innovaciones y una nueva forma de entender la formación de los Maestros que destaca por: el niño se convierte en el centro del proceso educativo; las didácticas y las metodologías especiales se incorporan a los planes de estudios; aparece la necesidad de relacionar la enseñanza teórica con la práctica escolar y con el entorno sociocultural del momento. La reforma de 1931 coloca a las Escuelas Normales españolas en la vanguardia europea. <p>CRONOLOGÍA BÁSICA:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ 1877: <i>Real Orden</i> con la que se intenta dar uniformidad a las Escuelas de Maestras.▪ 1882 en adelante: Congresos Pedagógicos en los que se abordan temas relacionados con la formación del Maestro.▪ 1882: Se reorganizan los estudios de la formación de Maestras.▪ Entre 1887 y 1890: Los gastos de las Escuelas Normales pasan a depender de las administraciones locales al Estado.▪ 1898: Nueva reforma de las Normales.▪ 1900: Nuevo Plan de Estudios.▪ 1901: Nuevo Plan de Estudios. Las Escuelas Normales Elementales se integran a los Institutos de Segunda Enseñanza.▪ 1903: Nuevo Plan de Estudios.▪ 1914: Nuevo Plan de Estudios. Se unifican los títulos de Maestro Elemental y Superior en una única titulación.
--	---

<p>TERCERA ETAPA: 1931 – 1936</p> <p>REGENERACIÓN DEL MAGISTERIO</p>	<p>Clara mejora de la formación y de las dotaciones. Modernización de centros, profesores, programas, métodos, contenidos y recursos. Los estudios de Maestro adquieren rango universitario. Se introduce la coeducación. Primer ensayo riguroso por acercar la formación de Maestros a la educación superior y por profesionalizar la carrera académica de los docentes primarios (Escolano, 1997, p. 89).</p> <p>CRONOLOGÍA BÁSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1931: Nuevo Plan de Estudios. ▪ 1933: Reglamento que pone en marcha y desarrolla lo estipulado en el Plan de Estudios de 1931. ▪ Entre 1936 y 1939: Guerra Civil. Paralización institucional y convulsión ciudadana.
<p>CUARTA ETAPA: 1939 – 1967</p> <p>LOS AÑOS DE DICTADURA FRANQUISTA</p>	<p>Ruptura con el ideario de la II República. Años de decadencia, de censura y de depuración de Maestros no afines al régimen establecido. La formación del magisterio de enseñanza primaria queda eclipsada y se convierte en un adoctrinamiento político, escasamente cultural y poco profesional. Se restablece el Plan de 1914, volviéndose a plantear la separación de alumnos y alumnas. Se intenta convertir a los Maestros en propagadores del ideario político del Movimiento Nacional.</p> <p>CRONOLOGÍA BÁSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1940: Plan Bachiller. ▪ 1942: Plan Profesional. ▪ 1945: Nuevo Plan de Estudios. ▪ 1950: Nuevo Plan de Estudios.

<p>QUINTA ETAPA: 1967 – 1992 VUELTA A LA FORMACIÓN DE CALIDAD</p>	<p>En el comienzo de esta etapa se comienzan a realizar nuevos esfuerzos por modernizar la estructura de las escuelas de magisterio para adecuarlas a los profundos cambios sociales y económicos. Esto supone elevar el nivel de formación. Se dan los primeros pasos para transformar las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias y, tras conseguirlo, para hacer de los estudios de Magisterio una Licenciatura. Aparecen, por primera vez, unos planes de estudios estructurados por especialidades.</p> <p>CRONOLOGÍA BÁSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1967: Nuevo Plan de Estudios. ▪ 1970: <i>Ley de Educación</i> en la que se otorga formalmente a los estudios de Maestro la categoría de Carrera Universitaria. ▪ 1971: Plan Experimental. Especialidades. ▪ 1972: Las Escuelas Normales pasan a denominarse Escuelas Universitarias. ▪ 1983: <i>Ley de Reforma Universitaria</i>. Se ponen las bases para la integración real de las Normales en la Universidad. ▪ 1990: <i>LOGSE</i>. ▪ 1991: Nuevos Planes de Estudio con nuevas Especialidades. Algunas Escuelas Universitarias se integran dentro de las Facultades de Educación. Se comienza a barajar la posibilidad de convertir los estudios de Magisterio, de primer ciclo (o Diplomatura) en una Licenciatura (estudios de segundo ciclo).
<p>SEXTA ETAPA: De 1992 hasta nuestros días EL PROCESO DE BOLONIA Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)</p>	<p>La aplicación de la <i>LOGSE</i> requerirá la adaptación de los planes de estudio a los nuevos perfiles docentes que surgen con el establecimiento de las nuevas especialidades (un total de siete). En este nuevo panorama se intentan profesionalizar los estudios de magisterio y afianzarlos como una carrera universitaria corta, a la vez que se sigue trabajando por el reconocimiento de los mismos como una carrera de segundo ciclo (Licenciatura). Uno de los aspectos más controvertidos de los nuevos planes de magisterio está relacionado con la importancia que se concede a las Didácticas Específicas en detrimento de otras disciplinas que potenciarían una formación pedagógica más sólida (Ávila y Holgado, 2008). En el año 2001, la <i>LOU (Ley Orgánica de Universidades)</i> plantea el deseo de incorporar la enseñanza superior española al proceso de reforma europea que surge de la <i>Declaración de Bolonia</i> de 1999, abriendo las puertas al proceso de</p>

	<p>unificación y homologación europea de los estudios universitarios, más conocido como <i>Plan Bolonia</i>, en el que está basado nuestro sistema universitario actual.</p> <p>CRONOLOGÍA BÁSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1998: <i>Declaración de La Sorbona</i>. Primer paso hacia el <i>EEES</i>. ▪ 1999: <i>Declaración de Bolonia</i>. Comienza el proceso de unificación y homologación europea de los estudios universitarios. ▪ 2001: <i>LOU. Ley Orgánica de Universidades</i>. ▪ 2001: <i>Consejo de Lisboa</i>. Se trata el tema de la reforma universitaria. ▪ 2002: <i>ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación</i>. Su objetivo es el de aportar garantía de calidad al sistema universitario y contribuir a su mejora constante. ▪ 2002: <i>LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación</i>. No contempla modificaciones significativas en la formación del profesorado. ▪ 2003: Documento – Marco del <i>MEC</i> sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de la Educación Superior. ▪ 2003: Reunión de Berlín sobre el <i>EEES</i>. ▪ 2003: Comienza a trabajar la <i>Red de Magisterio</i>, que se encargará de establecer las líneas generales en el diseño de los nuevos Títulos de Grado de Maestros adaptados al <i>EEES</i>. ▪ 2003: Se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias oficiales en todo el territorio nacional. ▪ 2005: Se establece la nueva estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los nuevos estudios de Grado. ▪ 2005: Conferencia de Bergen sobre el <i>EEES</i>. ▪ 2006: <i>LOE. Ley Orgánica de Educación</i>. ▪ 2007: <i>Ley Orgánica de Universidades que modifica la LOU</i>. ▪ 2007: Se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. ▪ 2007: Acuerdo del Consejo de Ministros estableciendo las condiciones del los nuevos planes de estudios para la
--	---

	<p>obtención del título de Maestro de Primaria y de Infantil.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ 2007: Encuentro de Ministros en Lisboa para trabajar sobre el <i>EEES</i>.▪ 2009: Conferencia de Ministros de Leuven/Louvain-la-Neuve para trabajar sobre el <i>EEES</i>.▪ 2010: Declaración de Budapest – Viena sobre el <i>EEES</i>.▪ 2012: Conferencia Ministerial Europea sobre el grado de implantación del Proceso de Bolonia.
--	---

[FUENTE: Elaboración propia basada en la división por etapas ofrecida por Lorenzo Vicente (1995) y Román y Cano (2008) y en las tablas proporcionadas por Román y Cano (2008, ps. 83, 85, 87 y 92)]

De la información aportada por la tabla 3.1 se desprende, ya a comienzos del siglo XIX, una necesidad de formar al profesorado de instrucción Primaria en nuestro país, puesto que los nuevos aires educativos liberales convierten a los docentes en elemento básico del sistema de enseñanza que se pretende llevar a cabo. Este nuevo concepto de educación pasa por conceder al oficio de Maestro un carácter más profesional que hasta este momento no había tenido. Para ello, se establecen las Escuelas Normales que, si bien serán necesarias para consolidar este inédito pensamiento educativo, no dejarán de sufrir innumerables cambios estructurales a lo largo del siglo XIX viviendo, además, períodos de postergación académica, de abandono económico y de subestimación social (Escolano, 1982).

En los primeros años del siglo XX se realizarán diferentes acciones que buscarán la mejora de estas instituciones las cuales vivirán, entre 1914 y 1936, una de sus etapas de progreso más importantes, especialmente con las reformas llevadas a cabo en el primer bienio de la *II República* (entre 1931 y 1933), en el que los estudios de Maestro gozarán de status universitario. Pero tras la *Guerra Civil*, la llegada de la dictadura franquista traerá consigo varias décadas de retroceso, de indoctrinación y de control ideológico que se extenderán hasta 1967.

A partir de 1967 se producen notables avances sociales y económicos, y la tendencia regresiva del gobierno en materia de educación comienza a

disiparse, dándose un significativo cambio de postura que destacará por su aperturismo hacia las ideas pedagógicas que llegan del resto de Europa. En este nuevo panorama se produce uno de los acontecimientos clave en la historia de las Normales: la *Ley de Educación* de 1970 incorpora definitivamente a las Escuelas de Magisterio en la Universidad (según *Decreto 1381/1972 de 25 de mayo*). Con esta medida se abre, una vez más, una etapa de profundas reformas, especialmente en los planes de estudios de la formación del profesorado, que se pondrán en marcha a mediados de la década de los 70 y se extenderán hasta 1990, año en que se aprueba la *LOGSE*.

La *LOGSE* plantea una nueva transformación del sistema educativo español en la que destaca, entre otros asuntos, el establecimiento de un nuevo perfil docente en la etapa de Primaria, derivado de la creación de nuevas Especialidades en las que adquiere gran relevancia el papel del Maestro Especialista frente a la figura del Maestro Generalista existente hasta entonces. A su vez, las Administraciones Educativas aunarán esfuerzos por profesionalizar los estudios de Magisterio y por afianzarlos como una carrera universitaria corta o de primer ciclo.

Las siguientes Leyes de Educación, *LOCE* (2002) y *LOE* (2006), junto con las Leyes de organización de los estudios universitarios, *LOU* (2001) y *Ley de Universidades* de 2007, comienzan a diseñar el camino marcado por el *Proceso de Bolonia*, que pasa por una obligada reorganización de idearios educativos de las Universidades españolas para adecuarse al *EEES*. Desde esta nueva perspectiva, el diseño curricular de los planes de estudios de Maestros ha sido analizado y modificado buscando su acomodación a las directrices marcadas por la *UE* que pasan, utilizando las palabras de Baelo y Arias (2011), por explicitar lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actividades profesionales y académicas que debe conseguir durante su período de aprendizaje.

Esta adaptación de los estudios de Maestro al panorama universitario europeo actual ha supuesto la creación de dos títulos de Grado, *título de Grado de Maestro de Educación Infantil* y *título de Grado de Maestro de Educación Primaria*, que cumplen con el nuevo sistema europeo de créditos *ECTS* (European Credits Transfer Sistem), y que fueron implantados oficialmente el curso académico 2010 – 2011, según *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio*.

3.1.1. El Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior

El *EEES* (*Espacio Europeo de Educación Superior*)⁴⁶, ámbito de organización educativa iniciado con la *Declaración de Bolonia* de 1999, es un complejo y ambicioso plan puesto en marcha por 47 países europeos para favorecer la convergencia europea en materia de educación universitaria. Este plan ha centrado sus acciones en el diseño y desarrollo de los siguientes grandes bloques de actuación:

- Reconocimiento de cualificaciones.
- Estructura de titulaciones.
- Sistema de créditos.
- Programas de movilidad.
- Garantía de calidad educativa.
- Aprendizaje permanente.

La construcción del *EEES*, en palabras de Montero (2010), ha supuesto una magnífica oportunidad de adaptación de las Universidades a la nueva realidad social en la que vivimos, la denominada *Sociedad del Conocimiento* o *Sociedad del Saber*, producto de las transformaciones que se están produciendo en el mundo moderno.

⁴⁶ La información completa sobre el EEES se puede consultar en el siguiente enlace oficial: <http://www.eees.es/es/home>



	Países dentro del EEES desde 1999: ALEMANIA, AUSTRIA, BÉLGICA, BULGARIA, DINAMARCA, ESLOVAQUIA, ESLOVENIA, ESPAÑA, ESTONIA, FINLANDIA, FRANCIA, GRECIA, HUNGRÍA, IRLANDA, ISLANDIA, ITALIA, LETONIA, LITUANIA, LUXEMBURGO, MALTA, NORUEGA, PAÍSES BAJOS, POLONIA, PORTUGAL, REINO UNIDO, REPÚBLICA CHECA, RUMANÍA, SUECIA Y SUIZA
	Países dentro del EEES desde 2001: CROACIA, CHIPRE, LIECHTENSTEIN Y TURQUÍA
	Países dentro del EEES desde 2003: ALBANIA, ANDORRA, BOSNIA-H., RUSIA, SANTA SEDE Y MACEDONIA
	Países dentro del EEES desde 2005: ARMENIA, AZERBAIYÁN, GEORGIA, MOLDAVIA Y UCRANIA
	Países dentro del EEES desde 2007: MONTENEGRO
	Países dentro del EEES desde 2010: KAZAJISTÁN
	Países en proceso de adoptar el EEES: BIELORRUSIA

Figura 3.1: Países que forman parte del EEES o están en proceso de adoptarlo

[FUENTE: Elaboración propia]

La adopción del *Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos* (*European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS*) ha sido uno de los cambios más significativos a los que se han tenido que enfrentar las Universidades europeas. Este sistema permite medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de competencias, conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para superar las diferentes materias de su plan de estudios. En este nuevo sistema de créditos, cuyo objetivo principal pasa por facilitar la movilidad de los estudiantes, dinamizar la adquisición del conocimiento, incorporar las *TIC* a los procesos de enseñanza – aprendizaje y ofrecer autonomía al estudiante en sus tareas, la actividad de estudio (entre 25 y 30 horas por crédito), incluye el tiempo dedicado a las horas lectivas, horas de estudio, tutorías, seminarios, prácticas, trabajos o proyectos, así como las horas necesarias para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones.

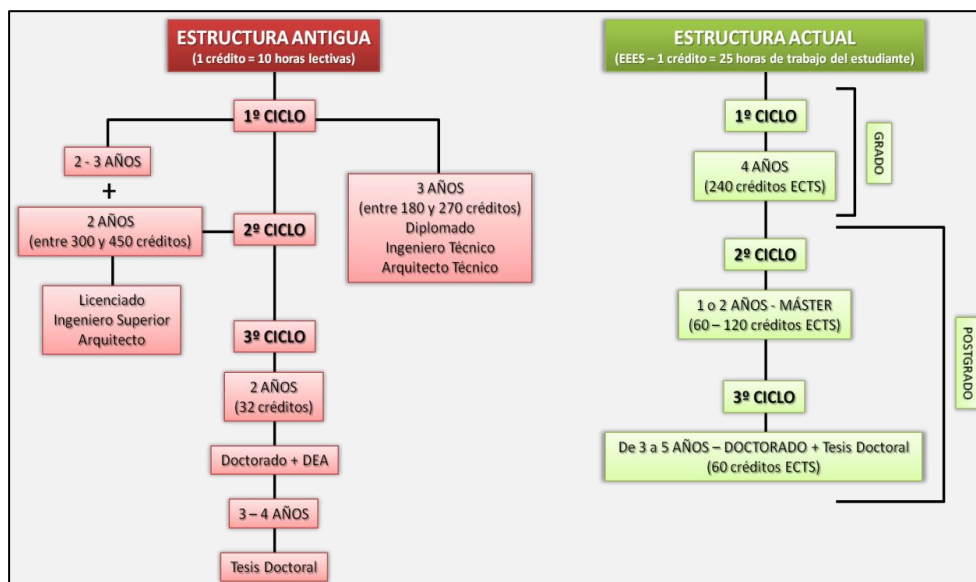


Figura 3.2: Comparativa de las estructuras básicas de los estudios universitarios en España

[FUENTE: Elaboración propia]

La *Declaración de Bolonia* de 1999 fijaba las bases para adaptar cada sistema universitario a un nuevo marco de educación superior común, el *EEES*, y para ello, se establecían los siguientes objetivos fundamentales:

1. Promover la movilidad de estudiantes, graduados, profesores e investigadores en todo el ámbito europeo.
2. Formar graduados universitarios para responder mejor a las demandas sociales y para facilitar su incorporación al mercado laboral europeo.
3. Garantizar la calidad en la enseñanza superior con criterios y metodologías comparables.
4. Ofrecer a los estudiantes los conocimientos y estrategias necesarias de aprendizaje permanentes.

La adaptación de las Universidades europeas al *EEES*, también ha supuesto una reorganización de idearios educativos, en los que la educación centrada en contenidos ha dado paso a una educación orientada hacia el aprendizaje de competencias desde un nuevo modelo de formación (Baelo y Arias, 2011). Este nuevo modelo, como señalan Ávila y Holgado (2008), responde a las nuevas demandas derivadas de la configuración de una Europa dispuesta a jugar un papel trascendental en el nuevo orden mundial, más económico que social y político, y representado por la *UE*.

Tabla 3.2: Principales hitos de las conferencias ministeriales dentro del Proceso de Bolonia

<p>Declaración de La Sorbona – 1998</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad de estudiantes y de profesorado. • Sistema común de titulaciones en dos ciclos. • Uso de los créditos europeos. • La Europa del Conocimiento.
<p>Declaración de Bolonia – 1999</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal de administración. • Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables. • Sistema de créditos <i>ECTS</i>. • Cooperación europea en materia de garantía de calidad. • La dimensión europea de la educación superior.
<p>Comunicado de Praga – 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión social de la movilidad. • Reconocimiento equiparable y desarrollo de titulaciones conjuntas reconocidas. • Dimensión social. • Aprendizaje Permanente. • <i>ECTS</i> y Suplemento al Título. • Cooperación entre los profesionales de la garantía de calidad y del reconocimiento. • El <i>EEES</i> como espacio atractivo para el estudiante y el docente.
<p>Comunicado de Berlín – 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portabilidad de préstamos y becas. Mejoras en la movilidad. • Inclusión del nivel de doctorado en el tercer ciclo. • Igualdad de acceso. • Coordinación de políticas nacionales sobre Aprendizaje Permanente y reconocimiento del aprendizaje previo. • <i>ECTS</i> para la acumulación de créditos. • Garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo. • Vínculos entre la educación superior y la investigación.

<p>Comunicado de Bergen – 2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a los visados y permisos de trabajo. • Adopción del <i>EEES</i>. Puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificaciones. • Refuerzo de la dimensión social. • Itinerarios formativos flexibles en la educación superior. • Adopción de los estándares y directrices europeos de garantía de calidad. • Cooperación internacional basada en los valores y el desarrollo sostenible.
<p>Comunicado de Londres – 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visados y permisos de trabajo, el sistema de pensiones y el sistema de reconocimientos. • Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010. • Compromiso de elaboración de planes nacionales de acción para la dimensión social con un seguimiento eficaz. • El papel de la educación superior en el aprendizaje permanente. Acuerdos para mejorar la empleabilidad. • Necesidad de un uso coherente de las herramientas y prácticas de reconocimiento. • Creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR). • Adopción de estrategias de mejora de la dimensión social del Proceso de Bolonia.
<p>Comunicado de Lovaina la Nueva – 2009</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad estudiantil: objetivos para el 2020. • Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2012. • Objetivos nacionales de la dimensión social para 2020. • Acuerdos de colaboración sólidos para el Aprendizaje Permanente. • Continuar con la implantación de las herramientas de Bolonia. • La calidad como principio vertebrador del <i>EEES</i>. • Fomentar el diálogo sobre política global a través de los Foros sobre Política de Bolonia.

<p>Declaración de Budapest – Viena - 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Final de la primera década del Proceso de Bolonia y presentación oficial del <i>EEES</i>. • Asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, estudiantes y profesores, empresarios, agencias de garantía de calidad y organizaciones internacionales. • Cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior. • Compromiso de escuchar a las voces discordantes con el Proceso de Bolonia procedentes de estudiantes y profesores. • Libertad de cátedra y autonomía de las instituciones de enseñanza superior como principios del <i>EEES</i>. • La enseñanza superior como responsabilidad de las autoridades públicas que se comprometen a apoyarla. • Más esfuerzos en cuanto a la dimensión social para instaurar la igualdad de oportunidades.
<p>Comunicado de Bucarest – 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos modelos de inversión en educación superior. • Calidad de la educación superior para todos. • Incremento de la empleabilidad. • Reforzar los mecanismos de movilidad para un mejor aprendizaje. • Mejorar las bases de datos nacionales y la transparencia en el proceso de implantación del <i>EEES</i>. • Nuevas prioridades a nivel nacional y a nivel europeo hasta 2015.

[FUENTE: Elaboración propia⁴⁷]

En España, la adecuación de las titulaciones al *EEES* comenzó con el análisis comparativo de las titulaciones antiguas con las de otros países europeos. Para ello, el *Consejo de Ministros de 19 de julio de 2002* acordaba crear la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*, fundación estatal cuyo objetivo principal se basa en aportar garantía externa de calidad al sistema universitario, contribuyendo a su constante

⁴⁷ Más información en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm y en <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/pap/erasmus/eventos/2012/valladolid/12comunicadobucarestld.pdf?documentId=0901e72b813c350a>

mejora. La ANECA⁴⁸ desarrolla diferentes programas que llevan a cabo sus actividades de evaluación, certificación y acreditación con el fin de preservar la integración del sistema de Educación Superior español en el EEES y contribuir a su consolidación.

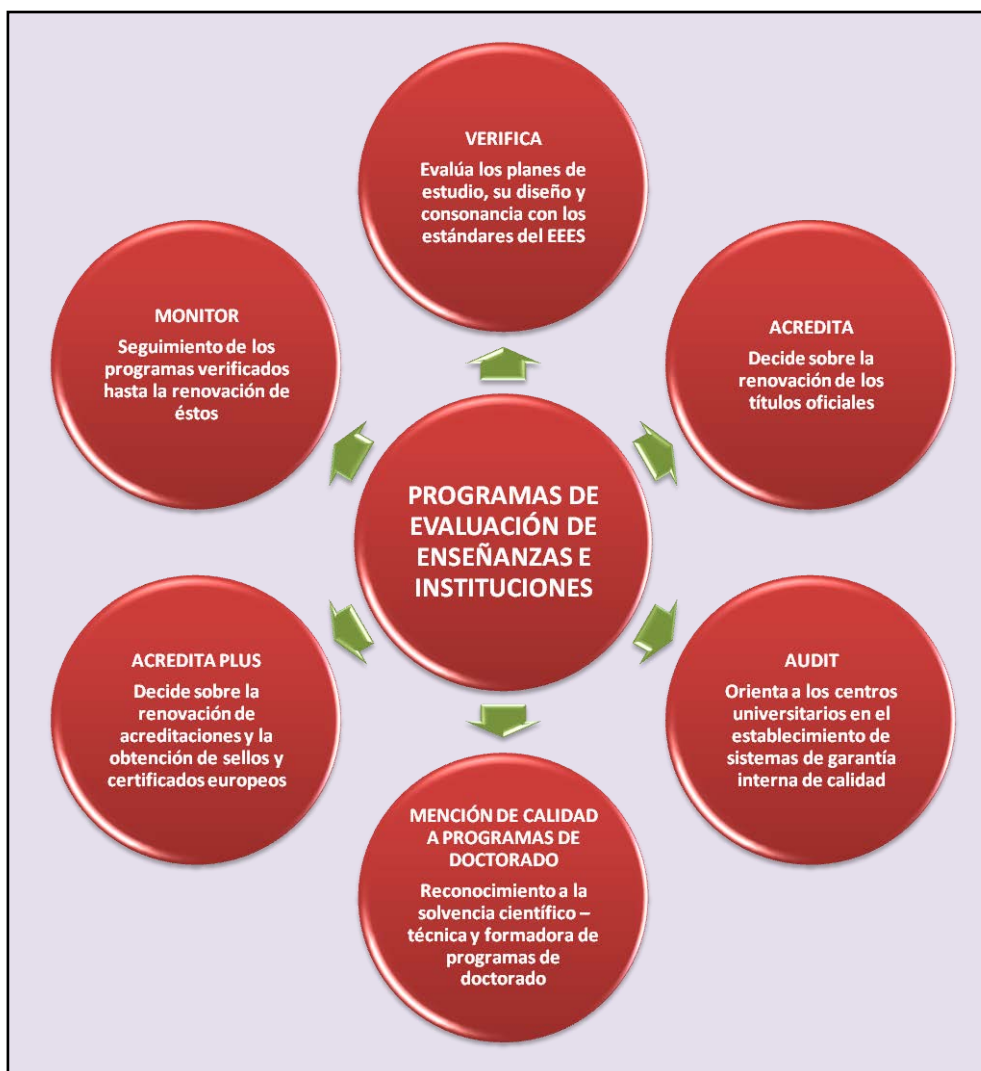


Figura 3.3: Programas desarrollados por la ANECA (I)

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información recogida en www.aneca.es]

⁴⁸ Más información sobre la ANECA en www.aneca.es



Figura 3.4: Programas desarrollados por la ANECA (II)

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información recogida en www.aneca.es]

En esta misma línea, la ANECA encargó a los Decanos de las Facultades de Educación y Directores de las Escuelas Universitarias de Magisterio (la denominada *Red de Magisterio*, que comienza a trabajar en 2003), la elaboración de un proyecto de adecuación de las Titulaciones de Maestro al *EEES*. A la vista de los informes realizados sobre la formación de Maestros en otros países europeos, el planteamiento inicial de la *Red de Magisterio* proponía una reestructuración de las antiguas diplomaturas en dos Grados: *Grado de Maestro en Educación Infantil* y *Grado de Maestro en Educación Primaria*. Asimismo, para encajar las diversas Especialidades

surgidas con la aplicación de la *LOGSE* en el nuevo diseño, se propuso que el *Grado de Primaria* se completase con la elección de un itinerario formativo relacionado con la Lengua Extranjera, la Educación Física, la Educación Especial o la Educación Musical, que han terminado denominándose *Menciones Cualificadoras* (Carbajo, 2009).

El trabajo llevado a cabo por la *Red de Magisterio* quedó recogido en el *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Magisterio*, formado por dos volúmenes y publicado en 2005. En el primero de ellos encontramos una serie de informes sobre la situación de los *Grados de Magisterio* en Europa, la oferta, la demanda y la matriculación de alumnado en las diferentes Comunidades Autónomas españolas, los diferentes perfiles profesionales, el desarrollo de las competencias genéricas y específicas del nuevo modelo de formación de Maestros y un estudio sobre la oferta de empleo público para Maestros y las perspectivas laborales de los futuros Maestros de Educación Infantil y Primaria, entre otros temas. Además, se concreta el modelo de titulaciones de Grado para la formación inicial de Maestros (*Grado en Educación Infantil* y *Grado en Educación Primaria*), con una carga lectiva de 240 créditos *ECTS* cada uno, que deberán cursarse en cuatro cursos, 60 créditos *ECTS* al año. Estos nuevos *Grados* se caracterizan por su perfil generalista y por estar estructurados en módulos diseñados por competencias:

- Módulo de formación básica (Educación, Psicología y Sociología), con una carga de 60 créditos *ECTS* y centrado en: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y escuela.
- Módulo de formación didáctico – disciplinar, con una carga de 100 créditos *ECTS* y centrado en: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación Musical, Plástica y Visual y Educación Física.
- Módulo de Prácticum, con una carga correspondiente a 50 créditos *ECTS*, que consistirá en la realización de prácticas escolares e incluirá el Trabajo de Fin de Grado.

Estos tres bloques suman un total de 210 créditos *ECTS*, quedando 30 créditos a criterio de las Universidades para que, en virtud de su autonomía, sean asignados como consideren (Gutiérrez, Luengo y Casas, 2011).

Tabla 3.3: Comparativa entre la última y la actual planificaciones de los estudios de Maestro

ÚLTIMA PLANIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO	NUEVA PLANIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO
ENSEÑANZA DE PRIMER CICLO: DIPLOMATURA – 3 AÑOS DE DURACIÓN	ENSEÑANZA DE PRIMER CICLO: GRADO – 4 AÑOS DE DURACIÓN
NO SE CONTEMPLAN OBJETIVOS GENERALES DEL TÍTULO	SE CONTEMPLAN DOCE COMPETENCIAS GENERALES, REQUISITO INDISPENSABLE PARA CONSEGUIR EL TÍTULO
<p>ESTRUCTURA GENERAL DE LAS ENSEÑANZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MATERIAS COMUNES A TODAS LAS ESPECIALIDADES • MATERIAS TRONCALES DE CADA ESPECIALIDAD • MATERIAS PROPIAS DE CADA UNIVERSIDAD: OBLIGATORIAS, OPTATIVAS Y DE LIBRE CONFIGURACIÓN 	<p>ESTRUCTURA GENERAL DE LAS ENSEÑANZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MÓDULO DE FORMACIÓN BÁSICA • MÓDULO DIDÁCTICO–DISCIPLINARES • MÓDULO DE PRÁCTICAS EXTERNAS • MÓDULO DE OPTATIVIDAD
<p>ESPECIALIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EDUCACIÓN INFANTIL ▪ EDUCACIÓN PRIMARIA ▪ LENGUA EXTRANJERA ▪ EDUCACIÓN FÍSICA ▪ EDUCACIÓN MUSICAL ▪ EDUCACIÓN ESPECIAL ▪ AUDICIÓN Y LENGUAJE 	<p>GRADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ INFANTIL ▪ PRIMARIA <p>MENCIONES CUALIFICADORAS EN ÁREAS RELACIONADAS CON LAS ANTIGUAS ESPECIALIDADES Y EN OTRAS ÁREAS TALES COMO BIBLIOTECA ESCOLAR, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN O EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS</p>

PERÍODO DE PRÁCTICAS EN LOS TRES CICLOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	PERÍODO DE PRÁCTICAS EN LOS TRES CICLOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
NO SE CONTEMPLA TRABAJO DE FIN DE CARRERA	TRABAJO DE FIN DE GRADO

[FUENTE: Elaboración propia basada en la tabla presentada por Carbajo (2009, p. 201)]

El segundo volumen del *Libro Blanco* recoge y presenta los datos más significativos, estructurados en doce Anexos, obtenidos en torno a los temas propuestos en el primer volumen, mientras que los últimos anexos recogen información detallada sobre las diferentes reuniones mantenidas con las Administraciones Educativas, así como un documento de crítica del profesorado de las Facultades de Educación andaluzas al proyecto presentado por la *Red de Magisterio* sobre la adecuación de estos nuevos *Grados*.

Los nuevos estudios de Maestro quedaban regulados en base a la siguiente normativa de carácter general:

- *Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.*
- *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.*
- *Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los Planes de Estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil.*
- *Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el*

Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los Planes de Estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria.

- *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.*
- *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.*

Esta última *Orden* establece definitivamente que el *Grado de Maestro de Primaria* queda adscrito a la rama de conocimiento *Ciencias Sociales y Jurídicas* y tendrá una duración de 4 años, con un total de 240 créditos *ECTS*, de los cuales se podrán destinar entre 30 y 60 créditos *ECTS* a las denominadas *Menciones Cualificadoras*.

A partir de esta legislación básica general, las Universidades se encargaron de adecuar sus nuevos títulos de *Grado de Maestro* y remitirlos a la *ANECA* para que fueran homologados y, posteriormente, publicados en el *Boletín Oficial del Estado*, paso previo a su puesta en marcha.

Pasados los primeros años de implantación del nuevo modelo universitario europeo y, tras la titulación de las primeras promociones de graduados podemos concluir, como señalaban Ávila y Holgado (2008), que los objetivos fundamentales primigenios, fundamentados en la homogeneización y compatibilización de titulaciones, ha desembocado en una gran variedad de propuestas poco intervencionistas que han otorgado mayor autonomía a las Universidades, lo que está ocasionando algunas dudas razonables y razonadas sobre la correcta implantación del ansiado modelo común de estudios superiores europeos en respuesta a "las demandas derivadas de la configuración de una Europa capaz de jugar un papel trascendental en el nuevo orden mundial" (Ávila y Holgado, 2008, p. 234).

3.2. PRESENCIA DE LA MÚSICA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE MAESTRO: ANÁLISIS GENERAL

3.2.1. De los Últimos Años del Siglo XIX a la Aprobación de la LOGSE

Aunque las primeras referencias sobre la enseñanza de la música en los planes de formación de Maestros las encontramos en la *Real Orden de 24 de agosto de 1878*, que establece, "por vía de ensayo" y para el curso de 1878 a 1879, la asignatura de *Música y Canto* en las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras con una duración de, al menos 1 hora diaria, no será hasta el año 1881⁴⁹ para la Escuela Normal Central de Maestras, y hasta el año 1898 para la Escuela Normal Central de Maestros, cuando aparezca oficialmente la asignatura de música en los planes de estudios⁵⁰, si bien sólo se contemplaba para los estudios de Grado Superior⁵¹. De este modo, los Maestros y Maestras de Grado Elemental, que en este período eran la inmensa mayoría en nuestro país, quedaban sin recibir Educación Musical, situación que se extendería hasta 1914⁵², año en que se unificarían los Grados Elemental y Superior en un único tramo educativo de cuatro cursos, siendo la asignatura de música obligatoria en los cursos 1º y 2º, con dos clases semanales en sesiones de hora y media de duración (Lorenzo, 1999).

La formación musical de los futuros Maestros desde mediados del siglo XIX hasta 1914, año en que se incluye definitivamente la asignatura de música en los programas de formación de todos los Maestros y Maestras (López Casanova, 2002a), destacará por ser inadecuada e insuficiente, basada, casi en exclusiva, en el aprendizaje de contenidos teóricos muy lejanos de

⁴⁹ Los planes de 1882, 1884 y 1887 para la Escuela Normal Central de Maestras mantienen la misma estructura con respecto a la asignatura de Música.

⁵⁰ El plan de 1871 contempla el estudio de Elementos de Música y canto en el Grado de Maestro Elemental, aunque este programa no llegó a entrar en vigor.

⁵¹ La estructura de los estudios de Maestro se organizaba de la siguiente manera: *Maestro Elemental* (formado en alguna Escuela Normal de provincia, que habilitaba para la docencia en el Ciclo Elemental de la Enseñanza Primaria); *Maestro Superior* (formado en la Escuela Superior o en la Escuela Normal Central, que habilitaba para el Ciclo Superior de Enseñanza); y *Maestro Normal* (formado en la Escuela Normal Central, que habilitaba para la docencia en las Escuelas Normales).

⁵² Anteriormente al plan de 1914, la asignatura de Música estará presente en los planes para Maestros y Maestras de Primera Enseñanza de 1903 y 1905, aunque, al igual que el plan de 1871, nunca entraron en vigor.

planteamientos prácticos y adaptados a las necesidades pedagógicas y didácticas básicas que requería un sistema educativo falto de tradición musical.

Si bien es cierto que el *Plan de 1914* no mejoró la calidad de la enseñanza musical impartida a los futuros docentes limitándose, al igual que los planes anteriores, a ofrecer conocimientos de solfeo, teoría de la Música y Canto sin ninguna finalidad didáctica (Díaz Gómez, 2005), sí supuso un hito importante en la formación de Maestros, cuya estructura académica subsistió, como señala Oriol (1988), hasta la reforma de 1971.

Pero será el *Plan de 1931* el que potencie enormemente las enseñanzas musicales en la formación del Magisterio y proponga un cambio en la estructura académica general de los planes de estudios anteriores, centrándose más en los contenidos de formación profesional que en los contenidos puramente culturales (Carbajo, 2009). Este nuevo planteamiento en la formación de los futuros Maestros, que recoge la filosofía y las intenciones educativas del Gobierno de la *II República*, concederá un "trato especial a las materias artísticas y prácticas, considerándolas disciplinas fundamentales en la formación profesional del magisterio" (Cateura, 1992, p. 453).

Haciendo referencia a los *Cuestionarios* publicados por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes durante esta etapa, López Casanova (2002b, p.18) recoge el siguiente texto que marca las pautas sobre lo que debe ser la educación musical en los estudios de Maestro:

No se trata de hacer del Maestro un profesional de la música, sino de proporcionarle los conocimientos técnicos necesarios para que, de una forma amena y eficaz, pueda despertar y desarrollar en el niño el sentimiento artístico y el amor a la buena tradición lírica de nuestro país.

Los años de *Guerra Civil* (1936 – 1939), que paralizaron el país, y el posterior régimen dictatorial resultante (dictadura franquista, 1939 – 1975) acabaron con las expectativas educativas creadas en la etapa anterior. Se fueron incorporando los principios ideológicos del nuevo régimen y se derogó toda normativa relacionada con la *República*, por lo que se retomaron los

planes de estudios para Maestros aprobados en 1914 (*Decreto de 10 de febrero de 1940*).

Aunque siempre estuvo presente en el currículo, la formación musical recibida por los futuros Maestros durante el período franquista sufrió importantes variaciones, especialmente a partir de la década de los 60. Hasta la aprobación del Plan de Estudios de 1967, esta formación destacó por prestar poca atención a los contenidos didácticos y a los procedimientos pedagógicos, y por dar prioridad a la enseñanza de conocimientos teóricos, al lenguaje musical y al canto de repertorio patriótico (Castañón, 2009).

La formación musical propuesta por los Planes de 1940 (*Plan Bachiller*), 1942 (*Plan Provisional*) y 1950 "se centra en conocimientos teóricos y solfeísticos de escasa aplicabilidad escolar" (Lorenzo, 1999, p. 78) y en la práctica de cantos religiosos, patrióticos e instructivos como vehículo ideal de transmisión de ideas (Carbajo, 2009); la primera referencia de este período a la metodología relativa a los procedimientos y las formas didácticas más adecuadas para la enseñanza de cantos escolares no aparecerá hasta 1952 (*Orden de 20 de marzo por la que se publican los cuestionarios correspondientes al tercer curso del Plan de estudios vigente en las Escuelas del Magisterio*).

Las siguientes palabras de Angulo (1968, ps.339 y 341), describen con precisión la calidad de la formación musical recibida por los futuros Maestros en los planes de estudios desarrollados durante la primera mitad del siglo XX, especialmente en los tres planes anteriores al Plan de 1967, aprobados durante la dictadura franquista:

Concluidos los estudios en las Escuelas Normales no existe un criterio concreto ni el dominio de los elementos musicales más sencillos que permitan abordar con éxito el desarrollo de una adecuada formación de la sensibilidad musical infantil. (Angulo, 1968, p. 339).

En la escuela, salvo raras excepciones, la corta e inadecuada formación musical del Maestro no ha podido poner en marcha la educación musical de los niños (Angulo, 1968, p. 341).

Tras este largo período de involución en la formación del profesorado de enseñanza Primaria, el *Plan de 1967*, sorprendentemente, presentaba unos planteamientos más aperturistas y cercanos a las corrientes pedagógicas que llegaban de otros países europeos. En este sentido, Carbajo (2009) destaca que éste será el primer plan que comience a dar importancia a la formación didáctica de las diferentes materias de estudio.

Sobre la formación musical a recibir por los futuros Maestros, los contenidos de los programas de este Plan experimentaron un notable avance, poniendo en valor el carácter vivo y activo de la enseñanza de la música y proponiendo una metodología práctica e intuitiva cuyas actividades musicales se deberían desarrollar desde una perspectiva eminentemente didáctica (Lorenzo, 1999), intentando evitar los métodos teórico – solfísticos en los que se había centrado desde sus primeras apariciones en los programas de las Normales.

El cambio de rumbo metodológico establecido por el *Plan de 1967* quedaba cristalizado con la aplicación de la *Ley General de Educación* de 1970 y con la publicación del nuevo Plan para las Escuelas de Maestros en 1971, conocido como *Plan Experimental*. En éste, la *Música y su Didáctica* pasaba a ser una asignatura común a cada una de las cinco Especialidades en las que quedaban estructurados los nuevos estudios de Magisterio. Es a partir de este momento cuando los programas de esta disciplina comienzan a proyectarse hacia la escuela primaria, incrementándose el desarrollo y enfoque didáctico de las nuevas metodologías de Educación Musical (Oriol, 2005), que venidas de distintos países europeos en los que gozaban de una importante, exitosa y consolidada trayectoria, comenzaban a formar parte de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música, tanto de las escuelas primarias (en aquellos escasos Centros, normalmente privados, en los que se impartía esta materia) como en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de *EGB* (denominación que se aprueba según el *Decreto 1383/1972 de 25 de mayo*).



Figura 3.5: Aspectos generales de la formación musical en los estudios de Maestro durante el franquismo

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información recogida de Castañón (2009, p. 100)]

La Orden de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, se encargaba de refrendar definitivamente los programas desarrollados en el *Plan Experimental* que estarían en vigor hasta la aprobación de la LOGSE (1990), y cuya aplicación originaría el establecimiento y publicación de los nuevos planes para Maestros en el año 1992.

Tabla 3.4: Presencia de la formación musical en los Planes de Estudios para Maestros anteriores al Plan LOGSE (I)

PLAN DE ESTUDIOS	DENOMINACIÓN	CURSOS EN LOS QUE SE IMPARTE	CARGA HORARIA	ASPECTOS GENERALES
Curso Académico 1878 – 1879	Música y Canto	1º y 2º	1 hora diaria en cada curso	Sólo se impartiría Música en la Escuela Normal Central de Maestros y en la Escuela Normal Central de Maestras. Configuración del Plan: Los estudios de Maestro se rigen por el Plan de 1858 (Maestro Elemental: 2 cursos; Maestro Superior: 1 curso; y Maestro Normal: 1 curso), mientras que los de Maestras se rigen por el Plan de 1877 (Maestra Elemental: 1 curso; Maestra Superior: 1 curso)
Plan de 1881	Canto y Solfeo	1º y 2º de Grado Elemental	3 horas semanales en cada curso	Sólo se impartiría Música en la Escuela Normal Central de Maestras. Configuración del Plan: 3 cursos académicos, 2 para el Grado Elemental y 1 para el Grado Superior
Planes de 1882, 1884 y 1887	Canto y Solfeo	1º y 2º de Grado Elemental	3 horas semanales en cada curso	Sólo se impartiría Música en la Escuela Normal Central de Maestras. Configuración del Plan: 3 cursos académicos, 2 para el Grado Elemental y 1 para el Grado Superior
Plan de 1898	Música y Canto	1º y 2º de Grado Superior	3 horas semanales en cada curso en las Escuelas de Maestros y 2 horas semanales en cada curso en las Escuelas de Maestras	Sólo se impartiría Música en las Escuelas con Grado Superior. Configuración del Plan: 4 cursos académicos, 2 para el Grado Elemental y 2 para el Grado Superior
Plan de 1900	Música	1º y 2º de Grado Superior	3 horas semanales en cada curso, tanto para Maestros como para Maestras	Sólo se impartiría Música en las Escuelas Normales con Grado Superior. Configuración del Plan: 4 cursos académicos, 2 para el Grado Elemental y 2 para el Grado Superior
Plan de 1903	Música	1º y 2º de Grado Superior	3 horas semanales en cada curso, tanto para Maestros como para Maestras	Sólo se impartiría Música en las Escuelas Normales con Grado Superior. Configuración del Plan: 4 cursos académicos, 2 para el Grado Elemental y 2 para el Grado Superior.
Plan de 1914	Música	1º y 2º	3 horas semanales en cada curso	Se impartiría en todas las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras. Los estudios Elementales y Superiores se unifican y pasan a ser una única titulación. Configuración del Plan: 4 cursos académicos

[FUENTE: Elaboración propia]

Tabla 3.5: Presencia de la formación musical en los Planes de Estudios para Maestros anteriores al Plan LOGSE (II)

PLAN DE ESTUDIOS	DENOMINACIÓN	CURSOS EN LOS QUE SE IMPARTE	CARGA HORARIA	ASPECTOS GENERALES
Plan de 1931	Música y Canto	1º y 2º	2 horas semanales en cada curso	Las Escuelas Normales se unifican (coeducación). Se impartiría Música en todas las Escuelas. Configuración del Plan: 3 cursos académicos + 1 curso de prácticas escolares
Plan de 1940	Música	1º y 2º cuatrimestres	6 horas semanales en cada uno de los cuatrimestres	Para acceder a los estudios de Maestro es obligatorio tener el título de Bachiller. Se impartiría Música en todas las Escuelas. Configuración del Plan: curso único de 2 cuatrimestres + periodo de prácticas escolares
Plan de 1942	Música	1º y 3º	2 horas semanales en cada curso	Se impartiría Música en todas las Escuelas. Configuración del Plan: 4 cursos académicos
Plan de 1945	Cantos Escolares (1º) y Música (2º y 3º)	1º, 2º y 3º	2 horas semanales en cada curso	Se impartiría Música en todas las Escuelas. Configuración del Plan: 3 cursos académicos
Plan de 1950	Música: Elementos de Solfeo y Cantos Religiosos, Patrióticos y Escolares (2º) y Música: Cantos (3º)	2º y 3º	2 horas semanales en cada curso	Se impartiría Música en todas las Escuelas. Configuración del Plan: 3 cursos académicos
Plan de 1967	Música	1º y 2º	2 horas semanales en cada curso	Se impartiría Música en todas las Escuelas en las sesiones de tarde. Configuración del Plan: 2 cursos académicos + 1 curso de prácticas escolares
Planes de 1971 y 1977	Música	Las Escuelas tienen autonomía para distribuir las materias comunes a las cinco Especialidades en los cursos que crean conveniente	Las Escuelas tienen autonomía para fijar la carga lectiva	Se impartiría como materia obligatoria en cada una de las cinco Especialidades en las que se estructura este Plan. Configuración del Plan: 3 cursos académicos. Planes vigentes hasta 1992

[FUENTE: Elaboración propia]

Tabla 3.6: Cuestionarios de música de los Planes de Estudios del Título de Maestro entre 1878 y 1971

CUESTIONARIOS DE MÚSICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1878 (según <i>Real Orden de 24 de agosto de 1878</i> , Gaceta de 10 de septiembre)
Primer y Segundo Cursos: Las lecciones de música y canto comprenderán ejercicios de canto a oído y elementos de solfeo con toda la extensión que permita el tiempo.
CUESTIONARIO DE MÚSICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1903⁵³ (en Montesinos, 2009/2010, p. 100)
Primer Curso: <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de las notas, figuras y silencios. Pentagrama y líneas adicionales.• Claves y compases de compasillo, 2/4 y 3/4, partes fuertes y débiles, escala diatónica mayor y menor. Intervalos.• Alteraciones.• Signos de prolongación.• Movimiento del compás o aires.• En las lecciones prácticas se hace uso del tono de do mayor y la menor en clave de sol, compases de compasillo y de 2/4 y 3/4, síncopas, puntillo hasta las corcheas y semicorcheas y su silencio.• Canto escolar fácil a una sola voz.
Segundo Curso: <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de los tonos y modos mayores y menores hasta tres sostenidos y tres bemoles, alteraciones propias y accidentales, compases binarios, 3/8, 6/8 y 12/8.• Apoyaturas y mordentes, doble puntillo, tresillos, seisillos y sus silencios, fusas, clasificación de los compases de combinación doble y triple.• Conocimiento de la clave de fa en cuarta línea.• En las lecciones prácticas se hace uso de los tonos mayores y menores anteriores y todas sus combinaciones de medida hasta la fusa.• Puede adiestrarse en cantos escolares de dos voces.

⁵³ El Plan de 1903 no llegó a entrar en vigor.

CUESTIONARIOS DE MÚSICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1910

(según *Real Orden de 15 de noviembre de 1910*, Gaceta de 8 de diciembre)

Primer Curso:

- Conocimiento de las notas, figuras, silencios, pentagrama, líneas adicionales, claves, compases de compasillo, 2/4 y 3/4, partes fuertes y débiles, escala diatónica mayor y menor, tonos y semitonos de que consta, puntillo, ligadura, calderón, síncopa, sostenido, bemol y becuadro, intervalos, conjuntos y disjuntos, mayores y menores, movimiento del compás o aires.
- En las lecciones prácticas se hará uso del tono do mayor y la menor en clave de sol, compases de compasillo, 2/4 y 3/4, síncopa y puntillo hasta las corcheas y semicorcheas y su silencio.
- Canto escolar a una sola voz.

Segundo Curso:

- Conocimiento de los tonos y modos mayores y menores hasta tres sostenidos y tres bemoles, alteraciones propias y accidentales, compás binario, 3/8, 6/8 y 12/8.
- Apoyaturas y mordentes, doble puntillo, tresillos, seisillos y sus silencios, fusas, clasificación de los compases de combinación doble y triple.
- Conocimiento de la clave de fa en cuarta línea.
- En las lecciones prácticas se hace uso de los tonos mayores y menores anteriores y de todas sus combinaciones de medida, hasta la fusa.
- Puede adiestrarse en los cantos escolares a dos voces.

CUESTIONARIOS DE MÚSICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1931 (en Cateura, 1992, p. 455)

Este Plan cuidó de la formación técnico – artística del Maestro, pero siempre en función de la labor que éste debería desempeñar en la escuela: el adquirir conocimiento de Solfeo y Teoría era indispensable para la comprensión del lenguaje musical y para la interpretación de melodías y ritmos. Se dio especial importancia a la canción popular y a la Rítmica como elementos de trabajo en la escuela para la sensibilización y educación musical del niño. El folklore fue considerado como base de la enseñanza de la música. No se descuidó, no obstante, la educación artística del alumno normalista por medio de las audiciones musicales de obras destacadas de las distintas escuelas y autores, con especial atención a los españoles. Y todo ello completado con un conocimiento de los métodos pedagógico – musicales (especialmente el Dalcroze) más indicados para iniciar a los niños, de forma viva, en el conocimiento de los elementos musicales. Este Plan de estudios, a través del Cuestionario oficial establecido, no pretendía hacer del Maestro un profesional de la música, pero sí proporcionarle los conocimientos técnicos necesarios para que de una forma amena, eficaz y práctica pudiera despertar y desarrollar en el niño la sensibilidad artística.

CUESTIONARIOS DE MÚSICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1940

Primer Curso (según *Orden de 5 de diciembre de 1943, dando a publicidad los Cuestionarios del segundo curso de Cultura general para los estudios del Magisterio, BOE de 10 de diciembre*):

Conocimiento de las notas, figuras, silencios, pentagramas, claves, compases, aires, signos de prolongación y síncopas; tonos y semitonos, alteraciones, intervalos mayores y menores, escala diatónica, mayor y menor.

En las lecciones prácticas se hará uso del tono de do mayor y del de la menor en clave de sol de los compases de compasillo, dos por cuatro y tres por cuatro; de las figuras hasta la corchea con puntillo y semicorchea con sus silencios y de las alteraciones accidentales.

También se estudiarán cantos patrióticos, religiosos, rítmicos y populares.

Tercer Curso (según *Orden de 16 de octubre de 1944, dando publicidad a los cuestionarios del tercer curso de Cultura general para los estudios del Magisterio y normas para el desarrollo de la enseñanza, BOE de 21 de octubre*):

Estudio de las alteraciones propias; formación, armadura y conocimiento de los tonos mayores y menores; valores irregulares; notas de adorno y abreviaturas de los mordentes.

En las lecciones prácticas se hará uso de la clave de sol y de la de fa en cuarta línea; de los tonos mayores y menores hasta tres alteraciones propias; compases binario, tres por ocho y los de combinación triple; tresillos y seisillos; apoyaturas mordentes y sus abreviaturas y de todas las combinaciones de medida hasta la fusa inclusive.

Se estudiarán también cantos patrióticos, religiosos, regionales, instructivos y rítmicos, unisonales y a varias voces.

CUESTIONARIOS DE MÚSICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1945

Primer Curso. Cantos Escolares (según *Circular de 6 de noviembre de 1945 por la que se publican los Cuestionarios de 1º curso para los alumnos de las Escuelas del Magisterio – BOE de 13 de noviembre*):

- Conocimiento e interpretación práctica de los signos empleados en la escritura del lenguaje de la música; pentagramas, líneas y espacios adicionales; clave de sol en segunda línea, compases, figuras, silencios, puntillos hasta la corchea inclusive, intervalos, aires principales; su significado; palabras y signos que modifiquen la expresión musical; ejercicios de entonación y de medida; canciones infantiles, religiosas, patrióticas, regionales y rítmicas a una o dos voces; formación de coros.

Segundo Curso. Música (según *Resolución de 26 de octubre de 1946 haciendo públicos los Cuestionarios del 2º curso para los alumnos de las Escuelas del Magisterio y dando normas para el desarrollo de la Enseñanza – BOE de 2 de noviembre*):

- Compases de compasillo, 3/8, 6/8, 9/8 y 12/8; clave de fa en cuarta línea, alteraciones propias y accidentales, tonos y modos mayores y menores; doble puntillo; valores irregulares; fusas, apoyaturas y mordentes.
- Cultura musical: cantos escolares, religiosos, patrióticos, regionales, rítmicos e instructivos a una o más voces; formación de coros.

Tercer Curso. Música (según *Orden de 2 de julio de 1947 por la que se aprueban los Cuestionarios correspondientes al 3º curso de la carrera del Magisterio – BOE de 25 de julio*):

- Repaso y perfeccionamiento de las materias estudiadas en los dos cursos anteriores. Plan, método y procedimientos para la educación vocal y la enseñanza de los cantos a los niños. Conocimiento del teclado y de los acordes tonales en primera posición en el piano. Nociones de Historia y Estética musicales.

CUESTIONARIOS DE MÚSICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1950

Segundo Curso. Música: Elementos de Solfeo y Cantos Religiosos, Patrióticos y Escolares (según *Orden de 10 de julio de 1951 por la que se publican los Cuestionarios del 2º curso de los estudios del Magisterio*):

- Música: Definición razonado. Solfeo. Notas. Pentagrama y líneas adicionales. Claves. Figuras y silencios. Compases. Partes fuertes y débiles. Líneas divisorias y barras de conclusión. Signos de prolongación, de repetición y de retorno. Movimientos del compás o aires. Escala natural. Tonos y semitonos. Alteraciones. Intervalos. Tonalidad.

En los estudios prácticos de este curso se hará uso de la clave de sol en segunda línea; compases de compasillo, 2/4 y 3/4; figuras y silencios, desde la redonda hasta la corchea con puntillo y la semicorchea; ligadura y calderón; síncopas y repeticiones, retornos y compases incompletos, aires principales y sus modificativos más comunes; sostenido, bemol y becuadro accidentales; intervalos mayores y menores; tonalidad de Do mayor y La menor.

- Canto: definición. La voz humana. Sus registros. Emisión. Vocalización. Expresión. Aplicación del texto a la música. Estudio o canciones escolares, unisonales: cantos religiosos, patrióticos e instructivos.

Tercer Curso. Música: Cantos (según *Orden de 20 de marzo de 1952 por la que se publican los Cuestionarios del 3º curso de los estudios del Magisterio*):

- Música: Además de las materias estudiadas en el curso anterior, comprenderá conocimiento de los tonos o escales diatónicas mayores y menores (ampliación). Alteraciones propias. Armadura de las claves. Tonos relativos. Subdivisión de los compases. Valores irregulares. Notas de adorno.

En los estudios prácticos se hará uso de la clave de fa en cuarta línea; compases: binarios, de 3/8 y 12/8; doble puntillo, tresillos y seisillos, compases subdivididos, todas las combinaciones de valores hasta la fusa y silencio, apoyaturas y mordentes.

- Cantos: Estudio de canciones unisonales y de dos o más voces; cantos religiosos, patrióticos, instructivos y populares moralmente seleccionados.
- Metodología: Procedimientos y formas didácticas más adecuadas a la enseñanza.

QUESTIONARIOS DE MÚSICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967

(según *Resolución de 27 de julio de 1967 por la que se dispone la aplicación de nuevos cuestionarios a partir del curso académico 1967-68 en las Escuelas Normales*)

Generalidades:

Pretenderá primordialmente la educación del sentido del oído, instinto rítmico y sensibilidad, buscando el placer estético y el deleite musical, evitando todo tradicionalismo teórico-solfístico como iniciación o fundamento de esta educación.

Las clases deben ser vivas y requieren la adopción de un método activo de enseñanza eminentemente práctico e intuitivo, dándose la formación teórica e información del lenguaje musical como una consecuencia racional de las sensaciones rítmico-sonoras vividas. En una palabra, sentir la música antes de razonarla.

La parte activa de la clase comprenderá la práctica del ritmo y entonación a través del movimiento, canto e instrumentos elementales, deduciendo de su contenido las explicaciones teóricas a que da lugar y que, ordenada y progresivamente, se intenten impartir.

La parte receptiva consistirá en la audición comentada de las obras o fragmentos musicales seleccionados, con el fin de interesar al alumno en la música más representativa de las diferentes etapas de la Historia y su relación con la cultura y arte en general.

En resumen, el sentido progresivo de esta educación, eminentemente práctica que se pretende, requiere una ordenación rítmico-sonora que, comenzando con la elementalidad del ritmo binario en canciones – cultas o populares – y composiciones instrumentales de dos sonidos, llegue hasta el conocimiento de toda la gama sonora y combinaciones rítmicas de figuras que no excedan al cuarto de tiempo, según el proyecto de Teoría, Estética e Historia de la Música que a continuación se expone.

Primer Cuso:

PARTE ACTIVA. Procedimientos:

- Captación de sonidos y duraciones.
- Práctica rítmica por medio de percusiones y movimientos.
- Enseñanza de canciones infantiles, populares, cultas, etc.
- Interpretación de pequeñas composiciones de carácter instrumental mediante uno o varios de los instrumentos típicamente escolares: flauta dulce, xilofón, de percusión, etc.

Será preciso seleccionar el repertorio de música vocal, instrumental y prácticas

rítmicas, de tal forma que dé lugar al desarrollo, siempre ordenado y progresivo, de las siguientes materias:

- Elementos constitutivos de la música: sonido y duración. Altura, intensidad, timbre y duración del sonido musical. Ritmo, melodía y armonía.
- Representación gráfica del sonido: signos de altura o notas. Pentagrama y líneas adicionales. Clave.
- Representación gráfica de la duración del sonido: figuras de notas y silencios. Signos de prolongación. Unidad de medida del tiempo musical: compás, línea divisoria.
- Sucesión de sonidos: escala, tono y semitono, intervalo, unísono.
- Alteraciones: semitonos diatónicos y cromáticos, sonidos enarmónicos.
- Ritmo. Partes de compás y sus fracciones, fuertes y débiles. Síncopa y contratiempo.
- Signos de repetición y abreviación.
- Expresión musical: Movimiento. Carácter. Matiz. Acentuación. Articulación. Fraseo.

Durante este período se hará uso de: Clave de sol, figura de notas y silencios hasta la semicorchea y compases de 2/4, 3/4 y 4/4.

PARTE PERCEPTIVA

Audiciones comentadas, directas o a través de los medios audiovisuales de las obras más representativas de los grandes Maestros, en las que el alumno logre conocer las características de la música vocal, música instrumental y formas musicales más cultivadas a través de la Historia de la Música.

Se seleccionará de forma que hagan posible el conocimiento gradual de los siguientes aspectos:

- Música vocal: La voz humana como instrumento musical. Clasificación de las voces y sus registros. Características de las voces infantiles. Agrupaciones vocales. La música vocal a través de la historia: Monodía, polifonía.
- Música instrumental: Instrumentos musicales y su clasificación. Agrupaciones instrumentales. Instrumentos musicales asequibles al niño. Evolución histórica de la música instrumental.
- Formas musicales: Fraseo y sintaxis musical. Géneros musicales. Consideración de estos aspectos en la música adecuada a los diferentes grados escolares.
- Formas vocales más importantes: Canción. Coral. Motete. Madrigal.
- Formas instrumentales más importantes: Danza. Suite. Sonata. Concierto. Poema sinfónico.
- Formas mixtas: Melodía vocal acompañada. Canta. Oratorio. Teatro lírico.
- Características formales de la música apropiada al niño.

Segundo Curso:

PARTE ACTIVA. Procedimientos:

- Práctica de simultaneidades rítmicas por medio de percusiones y movimientos.
- Enseñanza de canciones infantiles, populares, cultas, etc, a una, dos o más voces.
- Interpretación de pequeñas composiciones de carácter instrumental.
- Adiestramiento del alumno en la dirección de coros y agrupaciones instrumentales escolares, así como en el modo de impartir la educación musical en la escuela.

La selección de repertorio de música vocal e instrumental correspondiente a esta parte activa del segundo curso partirá, en sentido progresivo, de lo practicado en el año anterior.

Su consecuencia será el conocimiento del siguiente contenido:

- Organización y relación de los sonidos musicales. Tonalidad. Modalidad. Principio físico – armónico desde el punto de vista musical.
- Compases de subdivisión binaria, ternaria e irregular.
- Grupos de duración de sonidos con valoración especial.
- Adornos melódicos.

PARTE PERCEPTIVA

Audiciones comentadas, directas o a través de los medios audiovisuales, encaminadas a conocer con preferencia:

- a) Las obras de compositores más representativos de la música española.
- b) La música popular española. Sus características y principales formas.

En este curso, los comentarios de las audiciones, en determinadas ocasiones, estarán a cargo de los propios alumnos, previa orientación del Catedrático.

Montaje musical en la escenificación de canciones, romances y cuentos. Juegos musicales. Teatro infantil.

Orientación pedagógica, bibliográfica y discográfica para seleccionar convenientemente el repertorio de música más idóneo a utilizar por el Maestro en la Escuela Primaria.

**CUESTIONARIOS DE MÚSICA DE LOS CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN PARA
PODER IMPARTIR EDUCACIÓN MUSICAL EN EGB**

(según *Resolución de 29 de julio de 1972, BOE de 29 de agosto*)

MÚSICA Y DRAMATIZACIÓN

Formación del profesorado:

1. Elementos constitutivos de la música: altura, duración, intensidad y timbre.
2. Modalidades de producción del sonido musical.
3. Conocimiento y práctica de la lectura y escritura musical: elementos necesarios: pentagrama, clave, figuras, notas, etc.
4. Familias de instrumentos musicales.
5. Práctica de los instrumentos de percusión.
6. Técnica vocal y coral.
7. Iniciación a la práctica de un instrumento melódico.
8. Esquemas rítmicos y melódicos: "ostinatos rítmicos e improvisaciones melódicas".
9. Dirección de canto colectivo y canto coral.
10. Expresión oral y expresión corporal individual y en grupo.
11. Movimientos simples en compás binario y ternario.
12. Técnicas de improvisación y dramatización.
13. Creación de guiones y textos teatrales.
14. Títeres y Guiñol.
15. Técnicas de la composición del lugar dramático.
16. Coreografías simples lineales y simétricas.
17. Montaje musical, teatral y de danzas sencillas.
18. Repertorio e interpretación de canciones y textos.
19. Las obras musicales universales en relación con los demás aspectos de la cultura de su tiempo.
20. Audición y comprensión musical.
21. Literatura infantil. Escenificación de romances y representación de obras musicales y teatrales.
22. Léxico específico de las artes dinámicas.
23. Estudio y utilización de la imaginación y experiencia de los alumnos.

[FUENTE: Elaboración propia]

3.2.2. La LOGSE y los Nuevos Planes de Formación Musical para Maestros

En su art. 16, la LOGSE establecía que la enseñanza de la música, así como de otras áreas de conocimiento, serían impartidas por Maestros con la especialización correspondiente, por lo que la formación inicial del profesorado se debería ajustar a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por esta nueva ordenación del sistema educativo (Carbajo, 2009).

Para dar cobertura legal a este nuevo panorama en la formación docente se aprobaba el *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*. Los planes de estudios tendrían una duración de 3 años (carrera universitaria de primer ciclo o de ciclo corto), y su carga lectiva no podría ser inferior a 180 créditos ni superior a 270 créditos. En él, además, quedaban definidos los nuevos títulos bajo las siguientes denominaciones:

1. *Título de Maestro – Especialidad de Educación Infantil.*
2. *Título de Maestro – Especialidad de Educación Primaria.*
3. *Título de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera.*
4. *Título de Maestro – Especialidad de Educación Física.*
5. *Título de Maestro – Especialidad de Educación Musical.*
6. *Título de Maestro – Especialidad de Educación Especial.*
7. *Título de Maestro – Especialidad de Audición y Lenguaje.*

En el mismo texto se publicaban las directrices generales de los siete planes: las materias de enseñanza, los descriptores de éstas, la asignación de créditos y la adscripción a las áreas de conocimiento. A su vez, los contenidos de enseñanza quedaban articulados en torno a una serie de materias troncales comunes a las siete titulaciones y materias troncales específicas de cada una de las Especialidades. El resto de materias las propondrían las

propias Universidades, en virtud de la libertad e independencia que la *LRU* (*Ley Orgánica de Reforma Universitaria 11/1983, de 25 de agosto*) establecía para las mismas, siempre que la carga lectiva total no superara el número de créditos estipulado.

Con el *R.D. 1440/1991* se abría oficialmente un período de tres años para que las Universidades, en el ejercicio de su autonomía, redactasen sus planes de estudios y los remitiesen al *Consejo de Universidades*, órgano a quien correspondería su homologación (Díaz Gómez, 2005). Pero esta libertad de acción, en palabras de Ávila y Holgado (2008), ocasionó que algunas Universidades fomentaran en mayor medida las Didácticas Específicas, aumentando este tipo de créditos en detrimento de la formación generalista, mientras que otras, por el contrario, se decantaron por buscar un equilibrio entre las distintas materias e igualar el número de créditos. Sin embargo, en cualquiera de los dos casos, la capacitación generalista quedaba bajo mínimos, hecho que daría lugar a un importante debate sobre el perfil docente más adecuado para esta etapa educativa (Generalista vs Especialista) que se ha prolongado durante años hasta convertirse en uno de los temas fundamentales tratados por la *Red de Magisterio* para la configuración de los actuales *Títulos de Grado de Maestro*.

Sobre la presencia de la formación musical, históricamente, el profesorado formado con los planes anteriores al plan *LOGSE*, apenas había tenido contacto con el mundo de la música, por lo que su escasa formación musical técnica, artística y didáctica limitaba su capacidad para impartir esta materia en la escuela primaria con un mínimo de garantía. En estos nuevos planes de estudios, la formación musical de los futuros Maestros de Primaria quedaba recogida como Materia Troncal de la Especialidad en todas las titulaciones, excepto en la de *Audición y Lenguaje*. Además, se suplían en gran medida las carencias de los planes predecesores, lo que suponía un significativo avance en la historia de la enseñanza de la música en las escuelas de nuestro país puesto que, por primera vez, se articulaba una titulación específica del profesorado en Educación Musical (Lorenzo, 1999).

Sin embargo, uno de los aspectos más controvertidos de estos nuevos planes está relacionado, precisamente, con esa falta de contacto con la música. Esteve, Espinosa, Molina y López de Riego (2006) nos recuerdan la inexistencia de una prueba de nivel para el título de Especialista en Educación Musical, por lo que muchos alumnos sin conocimientos previos se vieron abocados al fracaso absoluto, y otros tantos tuvieron que trabajar a marchas

forzadas para alcanzar el nivel que se les demandaba y poder sobrellevar sus estudios.

Tabla 3.7: La formación musical de los futuros Maestros de Primaria en los Planes de Estudios LOGSE

MATERIAS TRONCALES COMUNES PARA EL TÍTULO DE MAESTRO – TODAS LAS ESPECIALIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: 8 créditos. • DIDÁCTICA GENERAL: 8 créditos. • ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR: 4 créditos. • PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO EN LA EDAD ESCOLAR: 8 créditos. • SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: 4 créditos. • TEORÍAS E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN: 4 créditos. • NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN: 4 créditos.
PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS DISTINTAS ESPECIALIDADES
PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAESTRO – ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
<p>MATERIA TRONCAL DE LA ESPECIALIDAD CON UN TOTAL DE 6 CRÉDITOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica. Educación auditiva, rítmica y vocal. Formas musicales y su valor en la educación infantil. Objetivos, contenidos y actividades en la educación musical. Metodologías para la formación musical. <p>ÁREAS DE CONOCIMIENTO: Didáctica de la Expresión Musical. Música.</p>
PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAESTRO – ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA
<p>MATERIA TRONCAL DE LA ESPECIALIDAD CON UN TOTAL DE 4 CRÉDITOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Artística y su Didáctica. Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la educación artística. <p>ÁREAS DE CONOCIMIENTO: Didáctica de la Expresión Musical. Didáctica de la Expresión Plástica.</p>

PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAESTRO – ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA
<p>MATERIA TRONCAL DE LA ESPECIALIDAD CON UN TOTAL DE 4 CRÉDITOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Artística y su Didáctica. Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la educación artística. <p>ÁREAS DE CONOCIMIENTO: Didáctica de la Expresión Musical. Didáctica de la Expresión Plástica.</p>
PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAESTRO – ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
<p>MATERIA TRONCAL DE LA ESPECIALIDAD CON UN TOTAL DE 4 CRÉDITOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Artística y su Didáctica. Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la educación artística. <p>ÁREAS DE CONOCIMIENTO: Didáctica de la Expresión Musical. Didáctica de la Expresión Plástica.</p>
PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAESTRO – ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL
<p>MATERIA TRONCAL DE LA ESPECIALIDAD CON UN TOTAL DE 4 CRÉDITOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión Plástica y Musical. Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística. Aspectos terapéuticos y de diagnóstico en la educación especial. <p>ÁREAS DE CONOCIMIENTO: Didáctica de la Expresión Plástica. Didáctica de la Expresión Musical.</p>
PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAESTRO – ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL
<p>MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DISTINTAS A LAS PROPIAMENTE MUSICALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: 4 créditos. • Educación Física y su Didáctica: 4 créditos. • Matemáticas y su Didáctica: 4 créditos. • Lengua y Literatura y su Didáctica: 6 créditos. • Idioma Extranjero y su Didáctica: 4 créditos.

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN MUSICAL

- **DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL:** Principios de la Educación Musical escolar. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Programación y evaluación. Prácticas docentes: 8 créditos.
- **FORMACIÓN INSTRUMENTAL:** Estudio de un instrumento melódico armónico: 8 créditos.
- **AGRUPACIONES MUSICALES:** Práctica de conjunto instrumental. Dirección. Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales: 8 créditos.
- **FORMACIÓN RÍTMICA Y DANZA:** Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio: 4 créditos.
- **FORMACIÓN VOCAL Y AUDITIVA:** Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio: 4 créditos.
- **HISTORIA DE LA MÚSICA Y DEL FOLKLORE:** Análisis de obras. Estudios de los diferentes períodos y estéticas: 4 créditos.
- **LENGUAJE MUSICAL:** Estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical: 4 créditos.
- **PRÁCTICUM:** Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en las actividades de Educación Musical. Las prácticas deberán proporcionar asimismo el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones, así como de la Comunidad Educativa: 32 créditos.

Las enseñanzas mínimas en el título de Maestro – Especialidad de Educación Musical suman un total de 134 créditos. El *Real Decreto 1440/1991* establece una carga lectiva global que, en ningún caso podrá ser inferior a 180 créditos (60 créditos por año académico), ni superior al máximo de créditos que para los estudios de primer ciclo permite el *Real Decreto 1497/1987* (90 créditos por año académico: 270 créditos), por lo que las Universidades tendrán cierta autonomía para completar los planes de estudios con otras asignaturas, ya sean obligatorias, optativas o de libre configuración.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información ofrecida por el *R.D. 1440/1991*]

Los nuevos planes de Maestros se ponían en marcha el curso 1992 – 1993, por lo que las primeras promociones de titulados terminaron sus estudios en el curso 1994 - 1995. Mientras tanto, y para cumplir con el calendario de implantación de la *LOGSE* en las escuelas⁵⁴, la *Orden de 19 de abril* de 1990 creaba la plaza de Maestro Especialista de Educación Musical en los Centros Públicos de *EGB* y establecía el procedimiento a seguir para reconocer a los Maestros la habilitación oportuna para ocupar ese puesto:

1. Habilitación en Educación Musical para Maestros en ejercicio dentro del Cuerpo de Maestros, siempre que se hayan finalizado o se esté en condiciones de obtener algunos de los diplomas y titulaciones siguientes⁵⁵:
 - Estudios musicales, según el *Decreto de 15 de junio de 1942* sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación: Estar en posesión del *Certificado de Aptitud de los Conservatorios Elementales* o haber cursado las enseñanzas de *Solfeo, Nociones de Canto, Piano, Violín y Armonía*, correspondientes al *Grado Elemental*.
 - Estudios musicales conforme al *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre*, sobre reglamentación general de Conservatorios de Música: Estar en posesión del *Diploma Elemental* o haber cursado unas enseñanzas mínimas correspondientes al *Grado Elemental*.
2. Habilitación por medio de reciclaje de los Maestros funcionarios y no funcionarios a través de cursos de especialización.
 - Funcionarios: Cursos convocados por el *MEC* o por las *CCAA* con competencias (a través de acuerdos con las Universidades, con sus Centros de Profesores o con Organizaciones Sindicales) previa homologación del *MEC*.
 - Maestros de Centros concertados y privados (a partir de 1996, según la *Orden de 11 de enero*): Cursos con las mismas

⁵⁴ 1991-1992: Educación Infantil / 1992-1993: 1º y 2º de Primaria / 1993-1994: 3º y 4º de Primaria / 1994-1995: 5º de Primaria / 1995-1996: 6º de Primaria.

⁵⁵ Según preveía el Real Decreto 895/1989, de 4 de julio.

características que los organizados para los Maestros funcionarios.

3. Habilitación por medio de concurso – oposición al Cuerpo de Maestros de Educación Musical⁵⁶.
4. Habilitación por medio de la obtención del Título Universitario de Maestro Especialista en Educación Musical⁵⁷.

3.2.2.1. El Perfil Docente del Maestro Especialista en Educación Musical

La creación del título de Maestro Especialista en Educación Musical originó un nuevo perfil docente que, hasta ese momento, carecía de precedentes en la historia de la educación española. Sobre este asunto, Oriol (1988) señalaba que la adecuación del profesorado a los nuevos sistemas musicales escolares se convirtió en una de las principales preocupaciones objeto de debate durante el proceso de reforma. La carencia de modelos propios que ayudaran a definir el papel del Maestro de Música en el aula se suplió, en cierta medida, con el estudio y análisis de los modelos y propuestas existentes en otros países que contaban con una tradición sólida relacionada tanto con la enseñanza de la música en la escuela como con la investigación e innovación en Educación Musical.

Reconocidos expertos como V. Hemsy de Gainza, M. Schafer, K. Swanwick, M. Baroni, N. Temmerman, G. Welch, S. Dillon, B.W. Leung, P. Wong o D. Elliot, entre otros muchos, han realizado aportaciones, todas ellas imprescindibles, relacionadas con el perfil docente del Especialista en Educación Musical. Estos trabajos, junto con los realizados por los Especialistas de nuestro país, nos han proporcionado un completo corpus teórico sobre las características y capacidades que debe reunir el futuro educador vinculado a la enseñanza de la música en la escuela.

⁵⁶ Las primeras Oposiciones para Maestros de Educación Musical se convocaron por Orden de 23 de abril de 1991.

⁵⁷ Las primeras promociones de Titulados terminarían sus estudios en el curso 1994/1995.

Exponer con detalle los aspectos fundamentales de estas aportaciones no entra dentro de nuestras pretensiones ya que, además de alejarnos del objetivo principal de este capítulo, supondría excedernos demasiado en cuanto a extensión. Sin embargo, nos parece fundamental conocer brevemente el estado actual de la cuestión en España, por lo que hemos recogido las ideas generales de los expertos de nuestro país (*Tabla 3.8*) cuyos trabajos, a nuestro parecer, marcaron las pautas a seguir en nuestras Escuelas Universitarias y Facultades de Educación antes y durante los años de vigencia de los planes de estudios *LOGSE*, y en el caso de las contribuciones más recientes, han marcado el camino hacia el *EEES*.

Tabla 3.8: Perfil profesional del docente Especialista en Ed. Musical

M^a PILAR ESCUDERO (1982)
<ul style="list-style-type: none"> • Formación técnica vocal e instrumental imprescindible. • Didáctica y conocimiento de los principales métodos pedagógicos, con aplicación a las distintas Áreas de Especialidades. • Preparación para organizar actividades musicales como coros, agrupaciones instrumentales escolares, etc. • Prácticas escolares para preparar, orientar y supervisar los trabajos escolares.
MONTSERRAT SANUY (1994)
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de lograr un clima agradable, comunicativo y cómodo. • Proponer actividades que sirvan como inducción y punto de partida. • Provocar el desarrollo de la creatividad y expresión libre en el alumno. • Ser capaz de participar como un guía del grupo, y en ocasiones como un mero espectador. • Mantener una actitud serena y comprensiva y transmitir afecto al alumnado. • Infundir optimismo a los alumnos. • Ser capaz de transmitir el interés por una actividad y motivar a la clase. • Tener la capacidad de aprender de los alumnos

JULIA BERNAL Y MARÍA LUISA CALVO (2000)

- Actitud o predisposición positiva hacia la Educación Musical. El Maestro ha de estar convencido de la importancia que la música tiene en la vida del hombre y cómo ha acompañada sus momentos más significativos.
- Aptitudes musicales: oído musical, buena voz, sentido rítmico, imaginación creadora, musicalidad.
- Conocimientos musicales: nociones elementales y prácticas de ritmo, melodía, armonía y forma musical. Conocimiento y destreza de los instrumentos musicales escolares, además de conocer los diferentes sistemas o metodologías musicales.
- Preparación psicopedagógica que le habilite para llevar a cabo la enseñanza de la música.

RAFAEL PRIETO (2001c)

CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS CON SUS APTITUDES PERSONALES:

- Desarrollar la imaginación y las emociones.
- Conseguir la comunicación, la participación y la integración social.
- Tener actitudes democráticas y de respeto hacia los demás.
- Mostrar una actitud crítica y tomar sus propias decisiones.

CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS CON SUS APTITUDES COMO MÚSICO:

- Poseer una buena educación auditiva, vocal, instrumental y en relación al movimiento y la danza.
- Poseer conocimientos sobre formas musicales y cultura musical.
- Poseer sensibilidad hacia la música y la Educación Estética.
- Ser creativo y poseer la capacidad de improvisar.
- Participar en agrupaciones musicales.

CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS CON SUS APTITUDES COMO MAESTRO:

- Ser capaz de transmitir las bases de una adecuada educación integral.
- Educar mediante la interdisciplinariedad, la globalidad y una amplia gama de estilos musicales.
- Conocer y estar en disposición de utilizar una gran variedad de actividades lúdicas y prácticas con las que poder experimentar y teorizar.
- Poseer la convicción de que todos tienen el derecho a acceder a la música elemental.
- Ser un modelo adecuado para sus alumnos.
- Tener la capacidad de seleccionar contenidos adecuados y realistas, de secuenciar correctamente y de plantear unos criterios de evaluación claros y coherentes.

MERCÈ VILAR MONMANY (2003)

- Potenciar el desarrollo de las capacidades personales vinculadas al sentido musical, al cultivo de la sensibilidad, al desarrollo y a la expansión de los sentidos estético y artístico.
- Ser un buen comunicador, capaz de motivar a sus alumnos presentando la música como una vivencia agradable que ayuda a adquirir una actitud crítica.
- Ser un modelo musical de absoluta corrección: justeza en la afinación, precisión en el sentido rítmico, oído musical...
- Debe disponer de unas capacidades y un bagaje musical de alto nivel tanto a nivel técnico como a nivel psicológico, pedagógico y sociológico.

CONCHA CARBAJO (2009)

- El Maestro de Música debe estar preparado para enfrentarse a la multiculturalidad de las aulas, ya que los estudiantes, al estudiar otras músicas desde niños, desarrollan la capacidad de ser más abiertos y tolerantes y mejoran la comprensión de otros pueblos y culturas.
- El Maestro de Música ha de ser "puente" cultural, por lo que debe poseer la suficiente información tanto teórica como práctica para establecer conexiones culturales pertinentes en momentos dados. Además, debe ser buen comunicador de su saber para crear cultura musical incluso fuera de su propio ámbito especializado.
- El Maestro de Música ha de ser líder y saber comunicar. De esta manera, podrá defender ante cualquiera las finalidades de la educación musical y transmitir argumentos sobre la importancia de la música en la formación escolar.
- El Maestro de Música ha de ser competente desde un punto de vista ético y desde la materia que enseña. Desde esta perspectiva, el desafío de la educación musical sería inculcar el amor por la excelencia frente a músicas que están al alcance de todos y que fomentan cosas como la informalidad, la vulgaridad, la estupidez o la falta de respeto.
- El Maestro de Música ha de tener competencia afectiva que le permita utilizar habilidades de relación social para obtener de los alumnos la máxima disponibilidad para el aprendizaje.
- El Maestro de Música ha de ser competente en autoestima para conseguir una formación integral del niño. Además, son numerosas las voces que creen que la autoestima está relacionada con éxito académico.

MARAVILLAS DÍAZ GÓMEZ (2014)

Además de aquellas competencias que definen el perfil del Maestro generalista, el Especialista de Música debe:

- Ser una persona interesada por la música y la actividad musical de su entorno.
- Ser un oyente activo, que escucha música, acude a conciertos...
- Ser capaz de cantar, tocar, bailar, componer e improvisar.
- Conocer y utilizar las posibilidades que ofrece la tecnología en el ámbito de la educación musical.
- Ser cuidadoso a la hora de "bucear" por internet en la búsqueda de páginas de interés educativo musical.

LUIS TORRES (2014)

COMPETENCIAS MUSICALES:

- Dirección de agrupaciones vocales o instrumentales.
- Canto y técnica vocal.
- Técnica y práctica instrumental.
- Movimiento corporal.
- Lenguaje musical.
- Repertorio musical.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS:

- Conocer perfectamente el currículo.
- Planificar correctamente su programación.
- Conocer y aplicar los principios psicopedagógicos más adecuados a sus actividades.
- Adaptarse a su realidad educativa.
- Ser capaz de aprender, renovarse e innovar constantemente.
- Basar la docencia en la práctica musical.
- Desarrollar una personalidad propia en el aula y crear métodos propios para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

COMPETENCIAS PERSONALES:

- Ser consciente de que la enseñanza de la música va a desarrollar en el alumnado toda una serie de capacidades sociales, afectivas, lingüísticas, psicomotrices, matemáticas, creativas, etc.
- Establecer vínculos emocionales, personales y sociales con el alumnado, con las

familias y con el resto de la comunidad educativa.

- Tratar de conectar pedagógicamente con el alumnado y con el resto de la comunidad educativa desarrollando su liderazgo y empatía para lograr producir un aprendizaje significativo en el alumnado.
- Ser coherente con los principios de actuación, mentalizarse, tener autocontrol, estar calmado, ser reflexivo, ser mentalmente fuerte y tener una autoestima alta, tener asertividad, trabajar correctamente en equipo, ser flexible en las negociaciones y mediar en los conflictos.

[FUENTE: Elaboración propia]

Haciendo nuestras las palabras de Vilar Monmany (2003, pp. 37 y 38), observamos que, aunque existen diversas aportaciones que definen el perfil profesional del futuro Maestro de Música, en todas ellas encontramos tres grandes apartados básicos comunes relacionados con su formación inicial:

- Las competencias musicales.
- La formación psicopedagógica de ámbito general.
- La formación pedagógica y didáctica específica.

No podemos obviar el hecho de que cada docente desarrolla su propio perfil, que es acorde con sus experiencias personales y con el contexto donde lleva a cabo su labor educativa. Teniendo en cuenta esto, es esencial que el Especialista de Música mantenga una actividad educadora correcta que deberá fundamentarse en los siguientes aspectos:

- Debe ser *Creativo*, aprovechando cualquier elemento que tenga a mano sin que lo limiten la falta de materiales o los distintos niveles de preparación de sus alumnos.
- Debe ser *Innovador*, estando al tanto de las nuevas tendencias y de las posibilidades que ofrecen las *TIC* en el campo de la Educación Musical.

- Debe ser *Reflexivo*, evaluando su práctica docente constantemente para mejorar su trabajo.
- Debe ser *Motivador*, provocando en su alumnado las ganas de expresarse a través de la música, tanto en la clase de música como fuera de ella.
- Debe ser *Integrador*, haciendo que todos los alumnos participen, sean cuales sean sus capacidades, siendo su empeño el desarrollo de las mismas (Alarcón, s.f.).

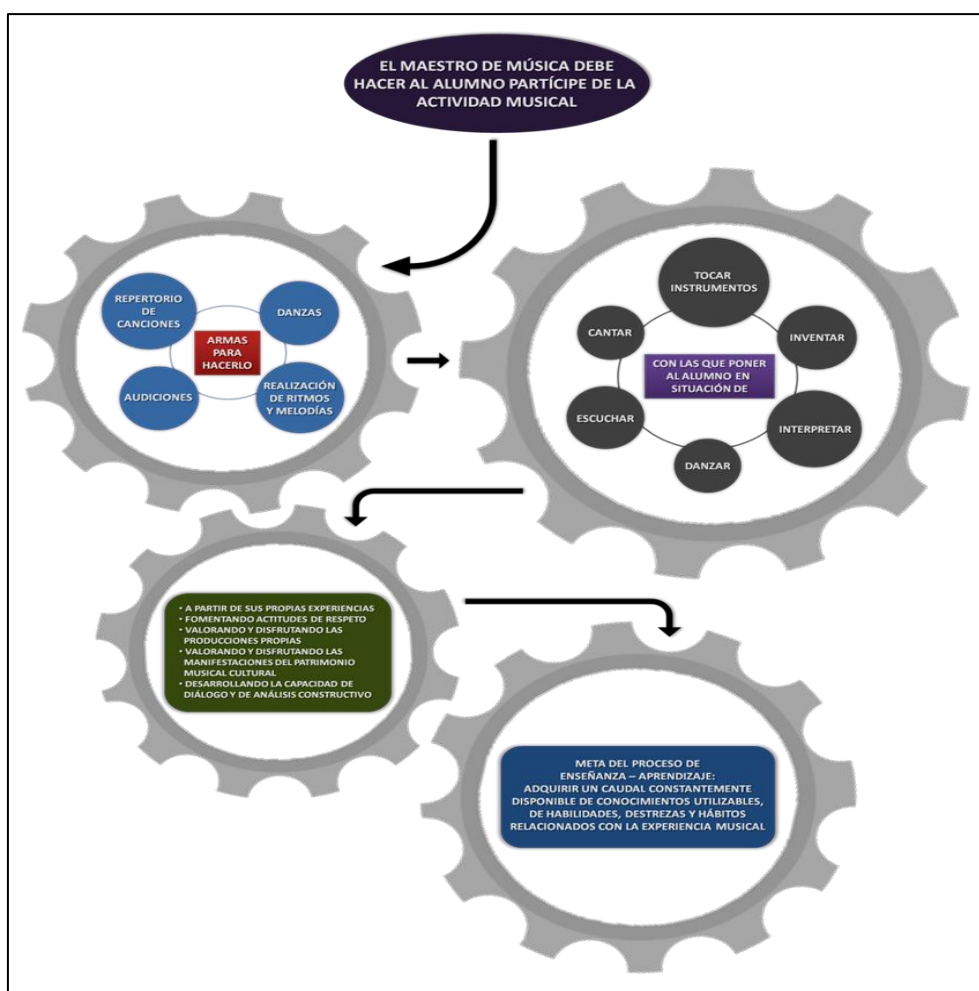


Figura 3.6: El perfil del Maestro Especialista de Música

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información proporcionada por Bernal (2005)]

A modo de recapitulación recogemos la siguiente idea de Reyes (2005, p. 140) en la que afirma que:

El Maestro de Música en Primaria tiene como objetivo último educar musicalmente y a través de la música, a todos los ciudadanos, partiendo siempre de las capacidades, circunstancias y nivel de desarrollo musical que cada uno presente, teniendo en cuenta su sensibilidad, sus intereses y su entorno social y cultural.

Para ello, deberá reunir una serie de características relacionadas con sus capacidades como educador y con sus conocimientos psicológicos, pedagógicos y sociológicos a nivel musical en el ámbito de la Educación.

3.2.2.2. Maestro Generalista versus Maestro Especialista

La aparición de la figura del Maestro Especialista de Música (y del resto de Especialistas) generó, antes y después de la publicación de los planes LOGSE, una gran controversia sobre el tipo de docente que debería hacerse responsable de la enseñanza de la música en la escuela.

Sobre este asunto Oriol y Parra, en 1979, ya apostaban por que fuera el Maestro Generalista con la preparación adecuada el encargado de impartir los contenidos de Educación Musical en el aula de Primaria ya que, al no pretender formar músicos profesionales, sino crear en el niño una actitud positiva hacia el *hecho musical* que desarrollara su capacidad estética, creían que el Maestro de Primaria estaba preparado para llevar a cabo este cometido (Oriol y Parra, 1979).

En este mismo sentido, Escudero (1982) señalaba que el Maestro Generalista con una preparación digna y adecuada era la persona idónea para impartir música en Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio mientras que, por el contrario, para el Ciclo Superior, en el que se producía un aumento progresivo

de la complejidad de la disciplina, creía conveniente la introducción de la figura del Especialista.

Dos años antes de la publicación de la *LOGSE* en el *Boletín Oficial del Estado*, Oriol (1988) volvía a señalar la conveniencia de que fuera el Maestro Generalista con una preparación adecuada el encargado de impartir esta materia, y recordaba las recomendaciones unánimes surgidas sobre este tema en el *Congreso de Pedagogía Musical* de Cáceres (1981), el *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música* de Madrid (1984) y las *Jornadas de Debate sobre las Enseñanzas Artísticas* de El Escorial (1986), recomendaciones fundamentadas en la opinión de que, si la música quedaba en manos de profesorado Especialista, se corría el riesgo de que esta enseñanza quedara reducida a una única materia del plan de estudios, por lo que podían perderse infinidad de experiencias musicales dentro de un contexto lo más integrado posible en las rutinas cotidianas del niño.

En la actualidad, una amplia mayoría de expertos opinan que debería ser el Maestro Generalista el encargado de impartir estas enseñanzas en el aula, y fundamentan su elección en base al carácter global e integrador que deben tener las áreas del currículo, aspecto que han impulsado la *LOGSE*, la *LOE* y la recientemente aprobada *LOMCE*. Estas tres *Leyes* apuestan por una visión integradora de la Educación Primaria, postura harta complicada al conferir toda la responsabilidad de la Educación Musical a la figura del Especialista, fortaleciendo de este forma "la división disciplinar en detrimento de la globalidad de los hechos y de los enfoques de enseñanza" (Carbajo, 2009, p. 113).

Aun reconociendo las limitaciones actuales de un gran número de Maestros de Primaria para impartir esta materia, Vilar Monmany (2003) nos recuerda que el tutor, al compartir la mayor parte de la jornada escolar con sus alumnos, es capaz de crear situaciones y de propiciar vivencias con mayor facilidad que favorecen la participación del niño en experiencias de un área que atañe, principalmente, al ámbito de la afectividad. De esta manera, las actividades musicales básicas como el canto o la audición, no quedarían relegadas exclusivamente, como está ocurriendo en nuestras aulas, al rato semanal dedicado a la clase de música.

En esta misma línea, Aróstegui (2006, p. 843) expone:

Desde mi punto de vista, un Maestro generalista con una buena formación específica podría ser la mejor solución para impartir la educación musical en Primaria.

Los beneficios para el alumnado de un mismo docente impartiendo todas las asignaturas, la mayor posibilidad de hacer un proceso de enseñanza – aprendizaje integral de los contenidos del currículo, y la realidad de nuestros centros educativos, en donde la inmensa mayoría del profesorado de música está ejerciendo como tutor, así parecen aconsejarlo.

Por el contrario, los argumentos en favor de la figura del Especialista se centran, mayoritariamente, en la complejidad de esta disciplina, especialmente en el Tercer Ciclo de Primaria, lo que requiere una preparación específica que, tal y como quedaban definidos los planes de estudios para Maestros en la LOGSE, es difícil de ofrecer al profesorado Generalista.

El *Espacio Europeo de Educación Superior*, del que hemos hablado con anterioridad, ha modificado sustancialmente el sistema universitario español. Los nuevos planes de estudios para la obtención del *Grado de Maestro de Educación Primaria* van dirigidos a formar docentes con un perfil Generalista, y contemplan las denominadas *Menciones Cualificadoras* para la formación especializada del profesorado que se deberá hacer cargo de impartir las materias de *Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Especial* y aquellas otras enseñanzas que, como indica el art. 93 de la LOE, determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

El *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre*, en su art. 3, establece que será el profesorado del Cuerpo de Maestros con la Especialidad de Música el encargado de impartir esta materia, aunque las nuevas directrices educativas definidas en la LOMCE han cambiado radicalmente la situación de la Educación Musical en la etapa de Primaria. Este nuevo panorama, que se complica con la reducción de plantillas de profesorado de música que se está produciendo en los últimos años en los Centros educativos de varias Comunidades Autónomas de nuestro país, han avivado la hipótesis lanzada

unos años antes por la doctora Carbajo (2009), que afirmaba que una de las consecuencias de este cambio en el perfil profesional del Maestro de Primaria es que nos podremos encontrar en los colegios con tres tipos diferentes de docentes en función del grado de preparación musical que posean: por un lado, habrá Centros en los que se mantenga el perfil del actual Maestro Especialista en Educación Musical; por otro lado, habrá Centros con uno o varios Maestros con el *Grado* de Primaria y la *Mención en Educación Musical*, cuya formación musical específica es muy inferior al grupo anterior; y, por último, habrá Centros que no dispongan de Maestros con los perfiles anteriores, por lo que tendrá que ser uno o varios Maestros con el *Grado de Primaria* los que se tengan que hacer cargo de todo o parte del currículum musical, en base a la formación musical recibida como Generalistas. Esta realidad, que se nos va a presentar a corto plazo, está provocando una lógica sensación de incertidumbre sobre el futuro de la enseñanza de la música en la escuela, así como sobre el papel del Maestro Generalista frente al del Maestro Especialista. Con ello, y haciendo nuestras, de nuevo, las palabras de Carbajo (2009, p. 116), "el dilema generalista – especialista no sólo no desaparece, sino que, tal vez, se intensifique".

3.2.3. La Formación Musical en los Planes de Estudios para la Obtención del Título de Graduado en Maestro de Primaria

En la adecuación de los planes de estudios para Maestros al *EEES* se ha apostado por rescatar y poner de nuevo en valor la figura del Maestro Generalista, por lo que la Especialidad en Educación Musical pasa a convertirse en un *Grado en Maestro de Educación Primaria* donde existe la posibilidad de cursar una *Mención Cualificadora* relacionada con la especialización en música (Longueira, 2011).

En lo que se refiere a la formación general, la música, adscrita dentro del área de *Educación Musical, Plástica y Visual*, está presente dentro del *Módulo Didáctico y Disciplinar*, junto con otras áreas de enseñanza y aprendizaje como son: *Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas*

y *Educación Física*. Este módulo tiene carácter obligatorio y una carga lectiva total de 100 créditos *ECTS*.

La Educación Musical, por lo tanto, forma parte de las competencias básicas que debe haber adquirido cualquier Maestro al término de sus estudios. Las competencias relacionadas con la *Educación Musical, Plástica y Visual* quedan explicitadas en la *Orden ECI/3857/2007* de la siguiente manera:

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

La *Mención Cualificadora en Educación Musical* está compuesta por un grupo de asignaturas optativas relacionadas con esta disciplina cuya carga lectiva debe comprender entre 30 y 60 créditos *ECTS*. La autonomía de la que disponen las Universidades en la configuración de los créditos dedicados a dichas menciones ha contribuido a que éstas ofrezcan itinerarios formativos con configuraciones diferentes entre unas y otras, tanto en el número, nomenclatura y diseño de las asignaturas como en la carga lectiva de las mismas (Reyes, 2010). Sin embargo, todos los modelos deben tener en cuenta las competencias docentes específicas para alcanzar los objetivos de Educación Musical definidas por la ANECA en el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*.

Tabla 3.9: Competencias específicas que debe adquirir el Maestro de Primaria con Mención en Educación Musical

COMPETENCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS DEL PERFIL DE EDUCACIÓN MUSICAL
CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)
Conocer la dimensión musical de la áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la Educación Musical
Conocer los principios de neurofisiología sobre estimulación y percepción sonora, semiótica y simbolización en los lenguajes musicales
Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones que permitan acceder a todos los niños al disfrute de la música y a su uso como medio de expresión
Ser capaz de recurrir al uso de las nuevas tecnologías, tanto el almacenamiento, grabación y edición a nivel educativo
Ser capaz de analizar las corrientes de educación musical actuales, extrayendo conceptos y líneas metodológicas con una coherencia sistemática
Buscar y utilizar bibliografía y materiales de apoyo en, al menos, dos lenguas
COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)
Saber utilizar el juego musical como elemento didáctico y como contenido
Capacidad de utilizar referencias variadas para improvisar sólo o en grupo
Tomar conciencia de los elementos temáticos desde un análisis perceptivo de la escucha, elaborando documentos, esquemas y partituras
Promover la comprensión de las formas estéticas contemporáneas, tonales y atonales
Dominar la didáctica específica de la Educación Musical, así como las técnicas de programación, diseño de sesiones, elección y creación de recursos, así como estrategias de intervención
Conocer los fundamentos de la cultura popular, con especial referencia al folklore propios de la localidad y la Comunidad Autónoma
Conocer y dominar los principios de la expresión y la comunicación corporal más directamente relacionados con el hecho musical y con la danza

Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza
Ser capaz de organizar y dirigir una agrupación instrumental o coral infantil
COMPETENCIAS ACADÉMICAS
Conocer las manifestaciones musicales de las diferentes culturas
Conocer, valorar y seleccionar obras musicales de referencia de todos los estilos, tiempos y culturas
Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información proporcionada por la ANECA (en Maldonado, 2005a)]

La *Tabla 3.10* nos ofrece una visión general sobre la configuración de la música en el *Bloque Didáctico y Disciplinar* de las sesenta Universidades españolas que ofrecen estudios de *Grado en Maestro de Educación Primaria*, y si éstas ofertan o no la *Mención Cualificadora en Educación Musical*:

Tabla 3.10: Presencia de la Ed. Musical en los Grados de Maestro de Ed. Primaria

UNIV.	NOMENC. DE LA ASIGNATURA	CURSO	CUATRI. O SEM.	ECTS	CARÁCTER	M. EN ED. MUSICAL
ANDALUCÍA						
Almería	Didáctica de la Educación Musical en la Ed. Primaria	1º	2º	6	Oblig.	SÍ
Cádiz	Música y su Didáctica	2º	1º	6	Oblig.	SÍ

Córdoba	Educación Musical en Primaria	1º	2º	6	Oblig.	Sí
Granada	Educación Musical	3º	2º	6	Oblig.	Sí
Huelva	Música en la Escuela	2º	1º	6	Básica	Sí
Jaén	Educación Musical y su Didáctica	1º	1º	7	Oblig.	Sí
Málaga	Educación Musical	1º	1º	6	Oblig.	Sí
Sevilla	Educación Musical	3º	1º	6	Oblig.	Sí

ARAGÓN

Zaragoza	Fundamentos de Educación Musical	3º	2º	6	Oblig.	Sí
----------	----------------------------------	----	----	---	--------	----

CANARIAS

La Laguna	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical	2º	2º	6	Oblig.	Sí
Las Palmas de Gran Canaria	Educación Musical	2º	2º	6	Oblig.	Sí

CANTABRIA

Cantabria	Didáctica de la Música en Educación Primaria	1º	2º	6	Básica	Sí
-----------	--	----	----	---	--------	----

CASTILLA – LA MANCHA						
Castilla – La Mancha	Educación Musical	3º	2º	6	Oblig.	SÍ

CASTILLA Y LEÓN						
Burgos	Educación Musical	2º	1º	6	Oblig.	SÍ
Católica de Ávila (+)	Didáctica de la Expresión Musical	3º	1º	6		NO
León	Educación Musical y su Didáctica	3º	2º	6	Oblig.	SÍ
Pontificia de Salamanca (+)	Educación Musical	3º	1º	6	Oblig.	SÍ
Salamanca	Expresión Musical en la Educación Primaria	2º	2º	6	Oblig.	SÍ
Valladolid	Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical	2º	1º	6	Oblig.	SÍ
	Creación Artística y Cultural Visual y Musical	3º	1º	4	Oblig.	

CATALUÑA						
Abat Oliba CEU (*)	Educación Musical	3º	1º	6	Oblig.	NO
	Didáctica de la Música	3º	2º	3	Oblig.	
Autónoma de Barcelona	Educación Musical y Visual	2º	Anual	9	Oblig.	Sí
	Educación Musical, Visual y Aprendizaje	3º	2º	5	Oblig.	
Barcelona	Expresión Musical en Primaria	3º	1º	6	Oblig.	Sí
Gerona	Educación Musical, Plástica y Visual I	2º	1º	5	Oblig.	Sí
	Educación Musical, Plástica y Visual II	3º	2º	5	Oblig.	
Internacional de Cataluña	Enseñanza y Aprendizaje de Educación Musical, Plástica y Visual I	2º	2º	6	Oblig.	Sí
	Enseñanza y Aprendizaje de Educación Musical, Plástica y Visual II	3º	1º	6	Oblig.	
Lérida	Música y Artes Visuales	1º	Anual	9	Oblig.	Sí

Ramón Llull (*)	Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica	1º	2º	6	Oblig.	Sí
	Educación a través de la Plástica y la Música y la Educación Física, I y II	3º	Anual	12	Oblig.	
Rovira i Virgili	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Visual y Plástica I	2º	Anual	12	Oblig.	Sí
	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Visual y Plástica II	4º	Anual	3	Oblig.	
Vic (*)	Expresión Musical	1º	Sin determinar	6	Oblig.	Sí

COMUNIDAD DE MADRID						
Alfonso X el Sabio (*)	Fundamentos de la Música	3º	1º	4,5	Oblig.	NO
	Currículo y Didáctica de la Educación Artística	4º	Anual	9	Oblig.	
Alcalá	Formación Vocal e Instrumental: Recursos Didácticos	2º	1º	6	Oblig.	Sí

Antonio de Nebrija (*)	Didáctica de la Educación Musical	3º	1º	6	Oblig.	NO
Autónoma de Madrid	Música en Primaria	3º	Anual	9	Oblig.	SÍ
Camilo José Cela (*)	Expresión Musical y su Didáctica	4º	1º	6	Oblig.	SÍ
Complutense	Música en Educación Primaria	2º	2º	6	Oblig.	SÍ
A Distancia de Madrid (*)	Educación Musical	1º	A elegir	6	Oblig.	NO
Europea de Madrid (*)	Didáctica de la Música	3º	1º	6	Oblig.	SÍ
Francisco de Vitoria (*)	Educación Artística y su Didáctica	1º	2º	6	Oblig.	SÍ
Pontificia de Comillas (+)	Educación Musical y su Didáctica	4º	2º	4,5	Oblig.	NO
Rey Juan Carlos	Educación Musical I: Fundamentos Básicos	2º	1º	6	Oblig.	SÍ
San Pablo – CEU (*)	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical	3º	Sin determinar	6	Oblig.	NO

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA						
Navarra (+)	Educación Musical	4º	1º	6	Oblig.	NO
Pública de Navarra	Educación Artística I	2º	2º	6	Oblig.	SÍ
	Educación Artística II	3º	1º	6	Oblig.	

COMUNIDAD VALENCIANA						
Alicante	Música en la Educación Primaria	2º	2º	6	Oblig.	SÍ
Jaime I	Música	2º	Anual	6	Oblig.	SÍ
	Didáctica de la Expresión Musical en Educación Primaria	3º	Anual	6	Oblig.	
Valencia	Didáctica de la Música de la Educación Primaria	1º	1º	6	Oblig.	SÍ
CEU Cardenal Herrera (*)	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical	2º	2º	6	Oblig.	NO
Católica de Valencia (+)	Educación Musical y su Didáctica	2º	1º	6	Oblig.	SÍ

EXTREMADURA						
Extremadura	Fundamentos de la Expresión Musical en Educación Primaria	3º	2º	6	Oblig.	Sí

GALICIA						
La Coruña	Didáctica de la Expresión Musical	3º	1º	6	Oblig.	NO
Santiago de Compostela	Música en la Educación Primaria	3º	2º	6	Oblig.	Sí
Vigo	Expresión y Lenguaje Musical	2º	2º	6	Oblig.	Sí

BALEARES						
Islas Baleares	Educación Artística: Música. Didáctica en la Escuela Primaria	3º	1º	6	Oblig.	Sí

LA RIOJA						
La Rioja	Educación Musical y su Didáctica	2º	2º	6	Oblig.	NO
Internacional de La Rioja (*)	Educación Musical. Complementos de Formación	2º	2º	6	Oblig.	SÍ
	Didáctica de la Música en Educación Primaria	3º	2º	6	Oblig.	

PAÍS VASCO						
Mondragón (*)	Fundamentos de la Expresión Musical, Plástica y Visual	3º	1º	6	Oblig.	NO
Deusto (+)	Lenguaje Plástico, Visual y Musical	1º	2º	6	Oblig.	NO
País Vasco	Música en Educación Primaria	2º	1º	6	Oblig.	SÍ

PRINCIPADO DE ASTURIAS						
Oviedo	Música y su Aplicación Didáctica	3º	Anual	6	Oblig.	SÍ

REGIÓN DE MURCIA						
Católica de Murcia – UCAM	Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Musical	3º	Sin determinar	6	Oblig.	Sí
Murcia	Música y Educación Musical	3º	Anual	6	Oblig.	Sí
(*) Universidades privadas.						
(+) Universidades dependientes de la Iglesia						

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información obtenida en las webs de las propias Universidades]

Sea como fuere, Aróstegui (2006) no duda en afirmar que, con los nuevos Grados, y teniendo en cuenta la pobre cultura musical de nuestros jóvenes, la dedicación a la Educación Musical en la formación general de los futuros Maestros ha quedado reducida a un número exiguo de créditos, mientras que la *Mención* parece demasiado corta como para ofrecer una preparación completa y real a los Maestros que se tendrán que hacer cargo de la enseñanza de la música en nuestras escuelas. Además, Esteve et al. (2006), vuelven a insistir en la falta de unos requisitos previos a la hora de estudiar la *Mención en Educación Musical*, por lo que nos volvemos a encontrar con la dificultad del discente para obtener una competencia musical suficiente que le permita impartir con garantías la música en los Centros de Primaria.

En el curso 2013 – 2014 se ha titulado la segunda promoción de graduados en *Maestro de Educación Primaria* en la mayoría de Universidades españolas. El próximo curso escolar comenzaremos a recibir a estos nuevos docentes en los colegios y podremos obtener información de primera mano sobre su preparación teórico – práctica. Será a partir de ese momento cuando dispongamos de indicativos suficientes para poder hacer una primera valoración sobre estos nuevos planes de estudios y, a partir de entonces ofrecer, si fuera necesario, las propuestas de mejora que creamos oportunas

para ir acortando las distancias entre la realidad académica y la realidad del aula.

3.3. LA FORMACIÓN MUSICAL DE LOS FUTUROS MAESTROS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA – LA MANCHA (UCLM)

Aunque la Universidad de Castilla – La Mancha no comenzaría su andadura hasta el curso 1985 – 1986, las Escuelas de Maestros de las cinco capitales de provincia de la región fueron creadas, como tantas otras, a partir de 1839, año en que abre sus puertas la primera Escuela Normal española.

La información y los datos proporcionados por Infante (2010) y Belmonte (2010) nos confirman que los planes de estudios de las Normales surgidos en el siglo XIX fueron decretados con total uniformidad desde el Ministerio de Instrucción Pública y que, ya en el siglo XX, no será hasta la publicación de la *LRU*, en 1983, cuando las Universidades españolas gocen de cierta autonomía y libertad curricular. Es por este motivo por el que no hemos creído necesario extendernos más en la configuración de la formación musical de las Normales castellano - manchegas este período, ya que pensamos que no aportaría ni más ni mejor información de la que ha quedado recogida en las *Tablas 3.4* y *3.5* en las que se relacionan los contenidos relativos a la formación musical desarrollados en los cuestionarios publicados para los diversos planes de estudios que regirían en las Escuelas Normales de nuestro país, hasta la entrada en vigor de la *LOGSE*.

Sin embargo, antes de centrarnos en el tema que nos ocupa, y como método de contextualización de nuestro estudio, nos ha parecido importante realizar un breve recorrido histórico sobre la evolución de las Escuelas Normales de nuestra región, desde sus comienzos hasta la situación actual, marcada por el *Plan Bolonia* y los "nuevos aires" proporcionados por el proceso de convergencia europea en materia de educación superior. En este mismo sentido, hemos realizado, también, una pequeña inmersión en la historia de la *UCLM*, que nos ha servido para conocer cómo ésta, que tuvo

unos modestos inicios hace ya tres décadas, se ha convertido en una institución moderna y competitiva, referencia para la educación superior que ha traspasado los límites geográficos de la comunidad castellano – manchega.

3.3.1. Breve Recorrido Histórico por las Escuelas Normales Castellano – manchegas: De los Difíciles Comienzos a la Actualidad Europea

Aunque, como señalan Muñoz y Sánchez (2003), sólo las Escuelas Normales de Maestros y la Escuela de Minas de Almadén mantienen su actividad en Castilla – La Mancha desde 1842 hasta nuestros días, la complicada localización y acceso a la documentación sobre las mismas, junto a la falta de investigaciones propias de nuestra comunidad sobre estas instituciones, han sido una constante que ha dificultado enormemente nuestro trabajo.

Aún así, sabemos que las Normales de Maestros de Albacete, Ciudad Real y Guadalajara comenzaron su actividad en 1842, la de Toledo abrió sus puertas en 1845, y la de Cuenca se puso en funcionamiento en el año 1846; las Normales de Maestras también iniciarían su andadura también de forma escalonada, a partir de 1857. Sin embargo, los altos costes que suponía su mantenimiento, soportados por las Administraciones provinciales y locales hasta 1887, originaron que durante el siglo XIX fueran suprimidas y reabiertas en diversas ocasiones teniendo, en general, "una vida un tanto azarosa" (Muñoz y Sánchez, 2003, p. 31).



Escuela Normal de Maestros de Albacete (1925)

Esta sucesión de momentos de prosperidad y de declive de las Escuelas durante la segunda mitad del siglo XIX se debió, fundamentalmente, como señala Belmonte (2010), a cuatro importantes factores que condicionaron el devenir de las mismas:

- a) La estructura administrativa del sistema educativo español en gestación, de carácter fuertemente centralizado.
- b) Las circunstancias de las economías provinciales.
- c) La lucha política entre las distintas corrientes.
- d) Los elementos de las propias Escuelas Normales, especialmente los elementos personales (profesorado y alumnado) y el grado de implicación de los mismos.

Risueño (2006), que se ha ocupado ampliamente de analizar la formación del Magisterio en Castilla – La Mancha entre 1914 y 1975, subraya que una característica compartida por las Escuelas Normales castellano –

manchegas desde sus orígenes hasta el final de la dictadura franquista fue la precariedad de sus instalaciones. Éstas estuvieron ubicadas, casi siempre, en edificios antiquísimos, con escasa preparación para usos educativos que se adecuaron con gran dificultad a las necesidades docentes básicas exigidas⁵⁸.



Escuela de Maestras de Toledo (1925)



Escuela de Maestros de Cuenca (1925)

Fue también una característica común de estas instituciones normalistas el papel que cumplieron como focos de renovación cultural, más allá de su actividad meramente instructiva, especialmente entre 1920 y 1975, poniendo en marcha diversas experiencias (excursiones, fiestas, conferencias,

⁵⁸ Imágenes obtenidas de: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1925). *Escuelas Normales de Maestros y Maestras*. Madrid: Sección de Informaciones, Publicaciones y Estadística.

homenajes, cursos de formación...) que les dieron una mayor proyección en el ámbito provincial (Risueño, 2006).

Entre 1960 y 1970 se realizaron importantes mejoras en las infraestructuras de las Escuelas de la región, paso previo al reconocimiento del carácter universitario que la *Ley General de Educación* de 1970 hacía de ellas. A partir de este momento, las Escuelas de Ciudad Real, Guadalajara y Toledo quedaban integradas en la Universidad Complutense de Madrid, la de Cuenca en la Universidad Autónoma de Madrid y la de Albacete en la Universidad de Murcia. Posteriormente, en 1971, y cumpliendo con lo establecido en la *LGE*, éstas cambiarían su denominación, pasando a llamarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de *EGB* (Muñoz y Sánchez, 2003), situación que se mantendría hasta el curso 1985 – 1986, momento en que las Escuelas Universitarias de Magisterio de Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo pasarían a formar parte de la recién creada Universidad de Castilla – La Mancha.

3.3.2. La Universidad de Castilla – La Mancha. Una Reivindicación Histórica hecha Realidad

Los primeros pasos hacia la creación de la *UCLM* los encontramos entre 1958 y 1968, período en que se produce una sucesión de peticiones, todas ellas de carácter provincial, con la finalidad de favorecer la instauración de distritos universitarios provinciales independientes. Pero será a partir de 1970 cuando la clase política de las provincias de Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo, junto con las personalidades más destacadas de la educación y la cultura de las mismas, decidan aunar esfuerzos y presentar en Madrid la idea de una nueva Universidad, la *Universidad de La Mancha*⁵⁹, como principio unificador de una nueva región con claras vinculaciones culturales y con un enclave geográfico perfectamente determinado y definido. Por tanto, y haciendo nuestras las palabras de Muñoz y Sánchez (2003, p. 79), podemos afirmar que la *UCLM* "se creó porque se constituyó la Comunidad Autónoma,

⁵⁹ Primera denominación utilizada en los documentos remitidos al Congreso y al Ministerio de Educación en los que se pide la creación de esta Universidad.

es decir, que sin la formación de la Región difícilmente se hubiera puesto en marcha dicha institución de enseñanza superior".

En el año 1977 se producen las primeras seis reuniones pro creación de la *Universidad de La Mancha* en distintas localidades de las cuatro provincias implicadas, de las que saldrá una hoja de ruta a seguir que conseguirá un importante impulso político que se verá reflejado en la presentación del *proyecto de Ley de creación de la Universidad Castellano – Manchega*⁶⁰ en las Cortes Generales el 12 de septiembre de 1979.

Hasta esta fecha, la provincia de Guadalajara no aparecía dentro de los planes de creación de la nueva autonomía manchega, por lo que no es de extrañar que tampoco existan referencias a la misma en el proceso previo a la creación de la *UCLM*. De hecho, la cercanía de Guadalajara a Alcalá y la conexión con su Universidad hizo que esta provincia quedara fuera de este nuevo proyecto universitario (Muñoz y Sánchez, 2003).

Tras un largo proceso de búsqueda de apoyos, acuerdos y gestiones políticas, en junio de 1982 quedaba aprobada definitivamente la *Ley de creación de la Universidad de Castilla – La Mancha* en el Congreso de los Diputados (*Ley 27/1982, de 30 de junio, por la que se crea la Universidad de Castilla – La Mancha, BOE de 10 de julio*), y un mes después, el 10 de agosto, se aprobaba el *Estatuto de Autonomía* de la nueva comunidad autónoma (*Ley Orgánica 2/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Castilla – La Mancha, BOE de 16 de agosto*).

El acto de inauguración del primer curso de la *UCLM* se produjo el 4 de octubre de 1985, y por tanto, su puesta en marcha definitiva. Durante sus diez primeros años, la *UCLM* siguió dependiendo del Estado hasta la publicación del *Real Decreto 324/1996, de 23 de febrero, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha en materia de Universidades*. Este traspaso se haría efectivo a partir del día 1 de marzo de 1996.

Muñoz y Sánchez (2003) señalan cuatro etapas clave en la evolución y desarrollo de la *UCLM*, a las que hemos añadido una nueva etapa relacionada con el nuevo espacio universitario europeo:

⁶⁰ Primer nombre utilizado en un documento vinculante.

1. De 1985 a 1988: La difícil puesta en marcha.
2. De 1989 a 1993: El primer impulso con la ampliación de la oferta educativa.
3. De 1994 a 1997: Nuevo estímulo con nuevas titulaciones.
4. De 1998 a 2002: Los años del crecimiento ordenado.
5. A partir de 2003: Nuevos aires y adecuación al *EEES*.

En la actualidad, la *UCLM* está formada por cuatro Campus (Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo), por dos centros asociados (el de Almadén, en Ciudad Real y el de Talavera de la Reina, en Toledo) y por un centro de estudios universitarios (en Puertollano, Ciudad Real).

Desde sus inicios, la *UCLM* ha mantenido un importante papel de cohesión territorial y social con el objetivo fundamental de actuar como pieza clave para el desarrollo social, económico, cultural y tecnológico de la Comunidad Autónoma dando respuestas, de esta forma, a sus necesidades presentes y futuras.

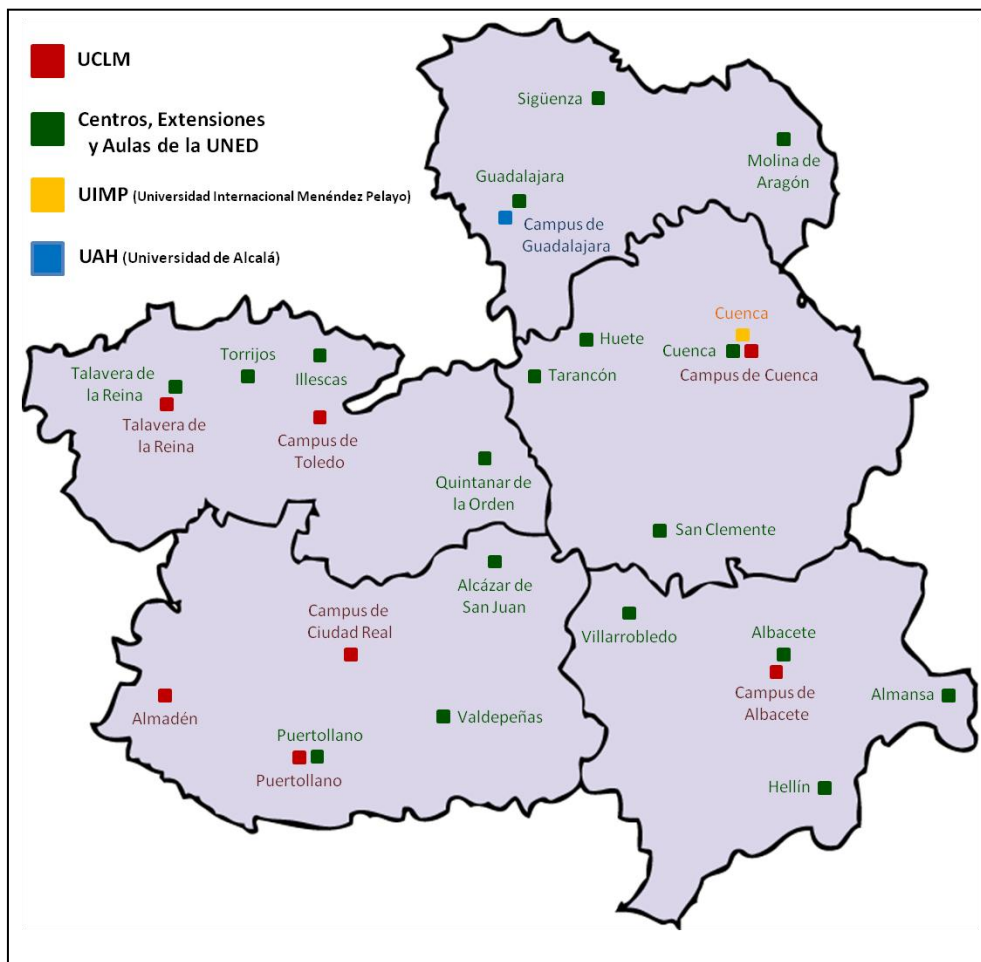


Figura 3.7: Panorama universitario actual en Castilla – La Mancha

[FUENTE: Elaboración propia]

3.3.3. La Formación Musical en las Escuelas de Magisterio de la UCLM entre 1985 y 1992

En el curso 1985 – 1986, las *Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB* de Castilla – La Mancha, a excepción de la Escuela de Guadalajara, adscrita a la Universidad de Alcalá de Henares, comenzaban su andadura como centros dependientes de la UCLM. Esta nueva institución universitaria se ponía en marcha al amparo de la *Ley de Reforma Universitaria (LRU)* de 1983. Siguiendo las directrices marcadas por la *Orden de 13 de junio de 1977 sobre la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica*, y haciendo uso de la autonomía tutelada⁶¹ que la LRU proporcionaba a las Universidades españolas a la hora de adaptar estos planes de estudios, las Escuelas castellano – manchegas diseñaron sus propios programas que se mantendrían hasta el año 1992, momento en que se empezaría a aplicar los nuevos planes de estudios surgidos como consecuencia de la entrada en vigor de la LOGSE.

En estos años, la formación musical en los estudios de Magisterio de nuestra región era muy similar a la ofrecida en planes anteriores, especialmente en los planes surgidos a partir de 1914, sin olvidar el perfil técnico – práctico que el *Plan de 1967* había introducido a esta titulación. Teniendo en cuenta que éstos formaban a Maestros con un perfil generalista que se completaba con las asignaturas propias de la Especialidad elegida, con las que los futuros Maestros quedaban habilitados para impartir clases en el Ciclo Superior de EGB, la Educación Musical no iba más allá de ser una asignatura cuya estructura curricular se fundamentaba en dar a conocer a los estudiantes los contenidos básicos generales de esta disciplina, por lo que la preparación musical de los egresados no terminaba de capacitarlos debidamente para impartir esta enseñanza en las escuelas con las garantías suficientes.

⁶¹ Expresión utilizada por Infante (2010) para explicar el denominado "autogobierno" de las Universidades españolas. Según este autor, hasta 1983, a las Universidades se les permite elaborar sus planes de estudios dentro de las pautas generales marcadas por el Gobierno Central, es decir, se les permite organizar lo que se debe enseñar, no lo que enseñar. A partir de la publicación de la LRU, se introduce un nuevo término: "libertad curricular", aunque esta nueva situación permanecerá dentro de la autonomía tutelada en la que los planes de estudios vienen marcados por el Gobierno Central.

Tabla 3.11: Asignaturas de Educación Musical cursadas en las Escuelas de Magisterio de la UCLM entre 1977 y 1992

FORMACIÓN MUSICAL EN LA UCLM SEGÚN EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1977 (Vigente hasta 1992)				
CURSO	ASIGNATURA	ESPECIALIDADES	TIPO	CRÉDITOS
ESCUELA DE MAGISTERIO DE ALBACETE⁶²				
1º	No se cursaba ninguna asignatura relacionada con la Educación Musical			
2º	Música y su Didáctica	Todas (*)	Obligatoria	12
3º	Educación Artística Musical del Preescolar	Preescolar	Obligatoria	9
3º	Ampliación de Música y su Didáctica (**)	CC. Humanas	Optativa	4,5
(*) Ciencias Humanas, Ciencias, Filología y Preescolar / (**) A partir del curso 1988-1989				
ESCUELA DE MAGISTERIO DE CIUDAD REAL				
1º	No se cursaba ninguna asignatura relacionada con la Educación Musical			
2º	Música I	Todas (*)	Obligatoria	9
2º	La Guitarra y su Aplicación Didáctica en EGB	Todas (*)	Optativa	4,5
3º	Música II	Ciencias Humanas, Ciencias y Filología	Obligatoria	6
3º	Música y su Didáctica en Preescolar	Preescolar	Obligatoria	6
(*) Ciencias Humanas, Ciencias, Filología y Preescolar				

⁶² Los programas de estas asignaturas se pueden consultar en el DOCUMENTO 12 de los Anexos.

ESCUELA DE MAGISTERIO DE CUENCA⁶³				
1º	Música y su Didáctica	Todas (*)	Obligatoria	9
2º	Música para la Edad Preescolar	Preescolar	Obligatoria	9
3º	Didáctica de la Música para la Educación Especial	Educación Especial	Obligatoria	6
(*) Ciencias Humanas, Ciencias, Filología, Preescolar y Educación Especial				
ESCUELA DE MAGISTERIO DE TOLEDO				
1º	Música I	Todas (*)	Obligatoria	9
2º	Música II	Todas (*)	Obligatoria	9
3º	Educación Musical en Preescolar	Preescolar	Obligatoria	9
(*) Ciencias Humanas, Ciencias, Filología y Preescolar				

[FUENTE: Elaboración propia]

Si bien la parte práctica y activa de la formación musical del Magisterio había adquirido especial relevancia con el *Plan de 1967*, los programas de estas asignaturas no iban más allá de proporcionar los conocimientos básicos sobre Lenguaje Musical, Teoría Musical e Historia de la Música, así como las nociones básicas necesarias para interpretar sencillas melodías con un instrumento melódico (generalmente la flauta dulce).

Tras la publicación de la *LOGSE* se producía una de las situaciones de cambio más importantes, junto con la vivida con la aprobación del *Plan de 1931*, en la historia de la formación del Magisterio. La nueva configuración del sistema educativo español requería unos nuevos planes de estudios estructurados en siete Especialidades, en los que el perfil de Maestro

⁶³ Los programas de estas asignaturas se pueden consultar en el DOCUMENTO 12 de los Anexos.

Generalista quedaba relegado a un segundo plano, dando paso a los nuevos títulos por Especialidades adaptándose, así, a las Áreas Curriculares estipuladas en la nueva ley.

Durante el curso 1991 – 1992, el alumnado de las Escuelas de Magisterio de la *Universidad de Castilla – La Mancha* vivió momentos de incertidumbre puesto que, en un principio, todo apuntaba a que las Escuelas no recibirían todas las Especialidades, sino que se realizaría un reparto de las mismas entre las cuatro sedes. Esta situación que, en cierta manera, liberaba a la *UCLM* de unas cargas económicas quizás demasiado elevadas, suponía un sinfín de inconvenientes, especialmente económicos y familiares, para los estudiantes que, en el peor de los casos, se podían ver obligados a elegir una Especialidad de las ofertadas por la Escuela de su provincia motivados por intereses distintos a los personales y académicos.

Este panorama de desaliento trajo consigo la movilización estudiantil de las cuatro *Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB* de la región, que se encargaron de realizar una serie de actos tales como reuniones con el profesorado y los equipos directivos de las Escuelas de Magisterio, manifestaciones y algún que otro encierro en los propios centros universitarios, con el fin de buscar un acuerdo que resultara satisfactorio tanto para la institución como para el alumnado.

Pocos días antes del final del curso 1991 – 1992, Luis Arroyo Zapatero⁶⁴, Rector de la *UCLM* en aquel momento, se comprometía con los estudiantes de Magisterio castellano – manchegos a implantar la mayoría de las Especialidades en cada una de las Escuelas de Magisterio, atendiendo así, y en la medida de lo posible, a las demandas de los cuatro centros.

⁶⁴ Luis Alberto Arroyo Zapatero fue Rector de la *UCLM* entre los años 1988 y 2003.

Tabla 3.12: Titulaciones LOGSE concedidas a las Escuelas de Magisterio de la UCLM

ESCUELA DE MAGISTERIO DE ALBACETE	ESCUELA DE MAGISTERIO DE CIUDAD REAL
<ul style="list-style-type: none"> • Título de Maestro Especialidad Educación Infantil. • Título de Maestro Especialidad Educación Primaria. • Título de Maestro. Especialidad Educación Física. • Título de Maestro. Especialidad Educación Musical. • Título de Maestro. Especialidad Lenguas Extranjeras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Título de Maestro Especialidad Educación Infantil. • Título de Maestro Especialidad Educación Primaria. • Título de Maestro. Especialidad Educación Física. • Título de Maestro. Especialidad Educación Musical. • Título de Maestro. Especialidad Lenguas Extranjeras.
ESCUELA DE MAGISTERIO DE CUENCA	ESCUELA DE MAGISTERIO DE TOLEDO
<ul style="list-style-type: none"> • Título de Maestro Especialidad Educación Infantil. • Título de Maestro Especialidad Educación Primaria. • Título de Maestro. Especialidad Educación Especial. • Título de Maestro. Especialidad Audición y Lenguaje. • Título de Maestro. Especialidad Educación Musical. • Título de Maestro. Especialidad Lenguas Extranjeras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Título de Maestro Especialidad Educación Infantil. • Título de Maestro Especialidad Educación Primaria. • Título de Maestro. Especialidad Educación Física. • Título de Maestro. Especialidad Educación Musical. • Título de Maestro. Especialidad Lenguas Extranjeras.

[FUENTE: Elaboración propia]

3.3.4. Los Planes *LOGSE* y la Nueva Especialidad de Maestro de Educación Musical

En el curso 1992 – 1993 se ponían en marcha las nuevas titulaciones de Maestro en la *UCLM*. Fruto del trabajo de los movimientos estudiantiles se había conseguido una amplia oferta de Especialidades en cada una de las cuatro Escuelas, facilitando con ello que cada campus pudiera recoger a la mayoría de los alumnos de la provincia a la que pertenecían.

De esta manera, el Título de Maestro Especialista en Educación Musical quedaba implantado en los cuatro centros de Formación del Profesorado de Primaria y, aunque la estructura general del plan de estudios era la misma para cada Escuela, la organización curricular y las asignaturas para la obtención de créditos de libre configuración estaban abiertas a las necesidades de cada una de ellas, según los recursos profesionales y materiales de que dispusieran.

El *BOE* del 21 de octubre de 1992⁶⁵ publicaba la *Resolución 23487 de 30 de septiembre de 1992, de la Universidad de Castilla – La Mancha, por la que se hace público el Plan de Estudios del título de Maestro, especialidad de Educación Musical, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de esta Universidad*. La estructura del mismo se detalla en la *Tabla 3.13*.

⁶⁵ Los planes del resto de especialidades también se publicaron en el *BOE* el mismo día 21 de octubre, excepto el de Educación Física que se había publicado el día 20.

Tabla 3.13: Plan de Estudios de 1992 de la *UCLM* para la obtención del título de Maestro Especialista en Educación Musical

PRIMER CURSO ⁶⁶				
ASIGNATURAS		NÚMERO DE CRÉDITOS		
NOMBRE	TIPO	TOTALES	TEÓRICOS	PRÁCTICOS
Bases Psicológicas de la Educación Especial	T	4,5	3	1,5
Bases Pedagógicas de la Educación Especial	T	4,5	3	1,5
Didáctica General	T	9	6	3
Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar	T	9	6	3
Lenguaje Musical I	T	6	1,5	4,5
Formación Musical y Auditiva	T	4,5	1,5	3
Formación Instrumental I	T	4,5	1,5	3
Agrupaciones Instrumentales I	T	4,5	1,5	3
Lengua y Literatura y su Didáctica	T	9	6	3
Lengua Inglesa o Francesa y su Didáctica (a elegir una)	T	4,5	3	1,5

⁶⁶ La descripción del contenido de cada una de las asignaturas que configuran este plan de estudios se puede consultar en el DOCUMENTO 13 de los Anexos.

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURAS		NÚMERO DE CRÉDITOS			
NOMBRE	TIPO	TOTALES	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	
Organización del Centro Escolar	T	4,5	3	1,5	
Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación	T	4,5	3	1,5	
Formación Instrumental II	T	4,5	1,5	3	
Agrupaciones Musicales II	T	4,5	1,5	3	
Didáctica de la Expresión Musical I	T	4,5	3	1,5	
Didáctica de las Matemáticas	T	6	4,5	1,5	
Educación Física y su Didáctica	T	4,5	3	1,5	
Formación Rítmica y Danza	T	4,5	3	1,5	
Historia de la Música y del Folklore	T	9	6	3	
Lenguaje Musical II	OB	6	1,5	4,5	
TERCER CURSO					
ASIGNATURAS		NÚMERO DE CRÉDITOS			
NOMBRE	TIPO	TOTALES	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	
Didáctica de la Expresión Musical II	T	4,5	3	1,5	
Didáctica de las Ciencias Experimentales	T	3	2	1	
Didáctica de las Ciencias Sociales	T	3	2	1	
Sociología de la Educación	T	4,5	3	1,5	

Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	T	4,5	3	1,5
Prácticas de Enseñanza	T	32	0	32
ASIGNATURAS OPTATIVAS PROPUESTAS POR LA UCLM				
NOMBRE	CURSO		CRÉDITOS	
Formas Musicales	Primero		4,5	
Didáctica de la Exp. Plástica I	Primero		4,5	
Doctrina Católica y su Pedagogía	Primero		4,5	
Guitarra	Segundo		6	
Didáctica de la Expresión Plástica II	Segundo		4,5	
Acústica	Segundo		4,5	
Acústica Musical y Organología	Tercero		6	
Elementos Básicos de Armonía	Tercero		6	
Fisiología de la Audición y del Lenguaje	Tercero		6	
Del total de 21 créditos de asignaturas optativas que el alumno debe superar, 4,5 créditos se cursarán en Primer Curso, 10,5 créditos en Segundo Curso y 6 créditos en Tercer Curso.				
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN				
Son los créditos cuyo objetivo es complementar y completar la formación del alumnado y su currículum universitario con materias y actividades no incluidas en su plan de estudios, pero que pueden resultarle interesantes. El alumnado podrá obtener estos créditos eligiendo asignaturas de otras titulaciones siempre que se oferten en el catálogo de libre elección de la Universidad, cursando optativas de su propia titulación que no necesite cursarlas como optativas o participando en actividades académicas que estén reconocidas para este fin por el Consejo de Gobierno de la Universidad. Los créditos de libre configuración a superar serán: 6 créditos en Primer Curso, 6 créditos en Segundo Curso y 9 créditos en Tercer Curso.				
LA CARGA LECTIVA GLOBAL NECESARIA PARA CONSEGUIR LA TITULACIÓN DE MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL SERÁ DE 206 CRÉDITOS				
T: Materia TRONCAL / OB: Materia OBLIGATORIA				

[FUENTE: Elaboración propia basada en la Resolución 23487 de 30 de septiembre de 1992]

Además, el resto de Especialidades⁶⁷ recogían en sus planes de estudios una asignatura, o Troncal de la Especialidad u Obligatoria de Universidad⁶⁸, dedicada a la formación musical, así como algunas materias optativas relacionadas con la Educación Musical.

Tabla 3.14: Asignaturas del resto de Especialidades relacionadas con la Educación Musical – Planes de Estudios de 1992

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Didáctica de la Expresión Musical	Aproximación al fenómeno musical. La expresión musical. Contenidos, recursos y materiales para la educación musical.	OBU	2º	4,5
Formación Vocal y Auditiva	Técnicas vocales y auditivas. La interiorización y exteriorización de la melodía.	OP	1º	4,5
Formación Rítmica y Danza	Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica y especial. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.	OP	2º	4,5

⁶⁷ Aunque el RD 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención, no establecía ninguna asignatura relacionada con la formación musical en la Especialidad de AUDICIÓN Y LENGUAJE, la UCLM decidió incluir este tipo de formación en sus planes de estudios.

⁶⁸ Las materias Obligatorias de Universidad son aquellas libremente incluidas por la Universidad en el plan de estudios como obligatorias para el alumno.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Didáctica de la Expresión Musical	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística. Aspectos terapéuticos y de diagnóstico en la educación especial.	T	2º	4,5

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Didáctica de la Expresión Musical	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión musical. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística.	T	2º	3
Danzas Populares (Ciudad Real)	Concepto general de danza. Conocimiento del folklore en la región.	OP	3º	3
Formación Rítmica y Danza (Toledo)	Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.	OP	3º	4,5
Formación Rítmica y Danza (Albacete)	Elementos fundamentales de la rítmica. Danza. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.	OP	2º	4,5

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUAS EXTRANJERAS				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Educación Artística y su Didáctica	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística.	T	2º	6

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Didáctica de la Expresión Musical	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la educación artística.	T	1º	4,5
Formación Vocal y Auditiva (Albacete)	Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.	OP	3º	4,5

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Didáctica de la Expresión Musical I	Educación auditiva, rítmica y vocal. Formas musicales y su valor en la educación infantil. Objetivos, contenidos y actividades en la educación musical. Metodologías para la formación musical.	T	1º	6
Didáctica de la Expresión Musical II	Educación auditiva, rítmica y vocal. Formas musicales y su valor en la educación infantil. Objetivos, contenidos y actividades en la educación musical. Metodologías para la formación musical.	OBU	2º	6

Formación Vocal y Auditiva (Albacete)	Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.	OP	3º	4,5
T: Materia TRONCAL / OBU: Materia Obligatoria de Universidad / OP: Materia OPTATIVA				

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información recogida de las Resoluciones de 30 de septiembre de 1992, de la *UCLM*, por las que se establecen los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro en sus distintas especialidades]

El día 29 de octubre de 1999 se publicaba en el *BOE* la *Resolución de 1 de octubre de 1999 de la Universidad de Castilla – La Mancha*, por la que se hacía pública la modificación a los planes de estudios del título de Maestro en sus siete Especialidades. Esta reforma intentaba dar solución a los desajustes encontrados durante los siete cursos académicos en los que habían estado en vigor los planes de estudios primigenios, aprobados en 1992 y surgidos tras la puesta en marcha de la *LOGSE*. Una vez revisados los programas de 1992, los nuevos planes de estudios para la obtención del título de Maestro por la Especialidad de Educación Musical quedaban definidos como se detalla en la *Tabla 3.15*.

Tabla 3.15: Plan de estudios de 1999 de la UCLM para la obtención del título de Maestro Especialista en Ed. Musical

PRIMER CURSO ⁶⁹				
ASIGNATURAS		Nº DE CRÉDITOS		
NOMBRE	TIPO	TOTALES	TEÓRICOS	PRÁCTICOS
Didáctica General (1º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Psicología de la Educación (1º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Lengua y Literatura y su Didáctica (1º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Idioma Extranjero y su Didáctica (1º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Lenguaje Musical I (1º cuat.)	T	6	1,5	4,5
Sociología de la Educación (1º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Didáctica General (2º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Psicología del Desarrollo en Edad Escolar (2º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Lengua y Literatura y su Didáctica (2º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Organización del Centro Escolar (2º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Formación Instrumental I (2º cuat.)	T	4,5	1,5	3
Formación Vocal y Auditiva (2º cuat.)	T	6	2	4

⁶⁹ La descripción del contenido de cada una de las asignaturas que configuran este plan de estudios se puede consultar en el DOCUMENTO 14 de los Anexos.

SEGUNDO CURSO				
ASIGNATURAS		NÚMERO DE CRÉDITOS		
NOMBRE	TIPO	TOTALES	TEÓRICOS	PRÁCTICOS
Bases Psicológicas de la Educación Especial (1º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación (1º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Matemáticas y su Didáctica (1º cuat.)	T	6	4,5	1,5
Lenguaje Musical II (1º cuat.)	OB	6	1,5	4,5
Formación Instrumental II (1º cuat.)	T	4,5	1,5	3
Una asignatura optativa (1º cuat.)				
Bases Pedagógicas de la Educación Especial (2º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Educación Física y su Didáctica (2º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Didáctica de la Expresión Musical I (2º cuat.)	T	6	4	2
Formación Rítmica y Danza (2º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Agrupaciones Musicales I (2º cuat.)	T	4,5	1,5	3
Una asignatura optativa (2º cuat.)				

TERCER CURSO				
ASIGNATURAS		NÚMERO DE CRÉDITOS		
NOMBRE	TIPO	TOTALES	TEÓRICOS	PRÁCTICOS
Agrupaciones Musicales II (1º cuat.)	T	4,5	1,5	3
Didáctica de la Expresión Musical II (1º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (1º cuat.)	T	4,5	3	1,5
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (1º cuat.)	T	6	4	2
Historia de la Música y del Folklore (1º cuat.)**	T	6	4	2
Una asignatura optativa (1º cuat.)				
Prácticas (2º cuat.)	T	32	0	32
Una asignatura optativa (2º cuat.)				
** Esta asignatura tendrá una carga lectiva total de 9 créditos, de los cuales, 3 créditos se computarán como de Libre Configuración.				
ASIGNATURAS OPTATIVAS RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN MUSICAL PROPUESTAS POR LAS ESCUELAS				
ALBACETE				
NOMBRE	CURSO	CRÉDITOS		
Elementos Básicos de Armonía	Sin especificar	6		
Análisis Objetivo de la Forma	Sin especificar	4,5		
Acústica	Sin especificar	4,5		
Formas Musicales	Sin especificar	4,5		
Acústica Musical y Organología	Sin especificar	4,5		

CIUDAD REAL		
NOMBRE	CURSO	CRÉDITOS
Introducción a la Historia de la Música	Sin especificar	4,5
Formas Musicales	Sin especificar	4,5
Guitarra	Sin especificar	4,5
Elementos Básicos de Armonía	Sin especificar	6
Acústica	Sin especificar	4,5
CUENCA		
NOMBRE	CURSO	CRÉDITOS
Acústica Musical	Sin especificar	6
Guitarra	Sin especificar	6
Formas Musicales	Sin especificar	4,5
Armonía	Sin especificar	6
Medios Electro-acústicos e Informáticos para la Educación Musical	Sin especificar	4,5
TOLEDO		
NOMBRE	CURSO	CRÉDITOS
Acústica Musical y Organología	Sin especificar	4,5
Elementos Básicos de Armonía	Sin especificar	6
Coro	Sin especificar	6
Acústica	Sin especificar	6
Formas Musicales	Sin especificar	4,5
Piano Complementario	Sin especificar	4,5

Del total de 21 créditos de asignaturas optativas que el alumno debe superar, 10,5 créditos se cursarán en Segundo Curso y 10,5 créditos en Tercer Curso.

CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN

Son los créditos cuyo objetivo es complementar y completar la formación del alumnado y su currículum universitario con materias y actividades no incluidas en su plan de estudios, pero que pueden resultarle interesantes. El alumnado podrá obtener estos créditos eligiendo asignaturas de otras titulaciones siempre que se oferten en el catálogo de libre elección de la Universidad, cursando optativas de su propia titulación que no necesite cursarlas como optativas o participando en actividades académicas que estén reconocidas para este fin por el Consejo de Gobierno de la Universidad. Los créditos de libre configuración a superar serán: 6 créditos en Primer Curso, 6 créditos en Segundo Curso y 9 créditos en Tercer Curso.

LA CARGA LECTIVA GLOBAL NECESARIA PARA CONSEGUIR LA TITULACIÓN DE MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL SERÁ DE 206 CRÉDITOS

T: Materia TRONCAL / OB: Materia OBLIGATORIA

CARGA LECTIVA TOTAL CORRESPONDIENTE A LAS ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS PROPIAS DE FORMACIÓN MUSICAL DEL PLAN DE 1992: 57 créditos	CARGA LECTIVA TOTAL CORRESPONDIENTE A LAS ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS PROPIAS DE FORMACIÓN MUSICAL DEL PLAN DE 1999: 57 + 3 = 60 créditos
--	---

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información recogida de la *Resolución de 1 de octubre de 1999 de la UCLM*]

Tabla 3.16: Asignaturas del resto de Especialidades relacionadas con la Ed. Musical – Plan de estudios de 1999

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Didáctica de la Expresión Musical	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión musical. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística. Aspectos terapéuticos para la Educación Especial.	OBU	3º	4,5
Formación Rítmica y Danza	Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica y especial. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.	OP	S/E	4,5

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Didáctica de la Expresión Musical	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística. Aspectos terapéuticos y de diagnóstico en la educación especial.	T	3º	4,5

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Educación Artística y su Didáctica	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística.	T	2º	6 (3+3) Música + Plástica
EL Ritmo Expresivo, la Danza y el Baile (Ciudad Real)	Estudio teórico-práctico de los componentes rítmicos en sus distintas modalidades. Análisis y experiencias de los movimientos expresivos de los bailes tradicionales y danzas populares.	OP	S/E	4,5
Formación Rítmica y Danza (Albacete)	Elementos fundamentales de la rítmica. Danza. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.	OP	S/E	4,5

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUAS EXTRANJERAS				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Educación Artística y su Didáctica	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística.	T	3º	6

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Didáctica de la Expresión Musical	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión musical. El mundo creativo y expresivo del niño. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la educación artística.	T	3º	4,5

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL				
ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS	TIPO	CURSO	CRÉDITOS
Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica	Educación auditiva, rítmica y vocal. Formas musicales y su valor en la educación infantil. Objetivos, contenidos y actividades en la educación musical. Metodologías para la formación musical.	T	1º	6
Didáctica de la Expresión Musical	Educación auditiva, rítmica y vocal. Formas musicales y su valor en la educación infantil. Objetivos, contenidos y actividades en la educación musical. Metodologías para la formación musical.	OBU	2º	6
Formación Vocal y Auditiva (Albacete)	Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.	OP	S/E	4,5
T: TRONCAL / OBU: OBLIGATORIA DE LA UNIVERSIDAD / OP: OPTATIVA / S/E: SIN ESPECIFICAR				

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información recogida de la *Resolución de 1 de octubre de 1999 de la UCLM*]

Tabla 3.17: Comparativa de la carga lectiva global de las asignaturas relacionadas con la formación musical en el resto de especialidades – Planes de 1992 y 1999

AL	PLAN 1992: 13,5 créditos	Se mantiene la misma carga lectiva.
	PLAN 1999: 13,5 créditos	
EE	PLAN 1992: 4,5 créditos	Se mantiene la misma carga lectiva.
	PLAN 1999: 4,5 créditos	
EF	PLAN 1992: 15 créditos	Se mantiene la misma carga lectiva de las asignaturas Troncales, sin embargo, desaparece la asignatura Optativa ofertada por la Escuela de Toledo (4,5 créditos), y la Optativa ofertada por la Escuela de Ciudad Real pasa de 3 créditos a 4,5 créditos.
	PLAN 1999: 12 créditos	
LE	PLAN 1992: 6 créditos	Se mantiene la misma carga lectiva.
	PLAN 1999: 6 créditos	
PRI	PLAN 1992: 9 créditos	Se mantiene la misma carga lectiva de las asignaturas Troncales (4,5 créditos), sin embargo, desaparece la Optativa ofertada por la Escuela de Albacete (4,5 créditos).
	PLAN 1999: 4,5 créditos	
INF	PLAN 1992: 16,5 créditos	Se mantiene la misma carga lectiva de las asignaturas Troncales (12 créditos) y la Optativa de la Escuela de Albacete (4,5 créditos).
	PLAN 1999: 16,5 créditos	

[FUENTE: Elaboración propia]

El Plan de Estudios de 1999 se mantuvo vigente hasta el curso académico 2008 – 2009. Tras la publicación en el *BOE* de la *Resolución de 17 de diciembre de 2007* sobre la adecuación de Planes de Estudios conducentes a la obtención del título de Grado para el ejercicio de la profesión de Maestro, y de la *Orden de 27 de diciembre de 2007* sobre la verificación de los títulos universitarios oficiales, los distintos departamentos de las cuatro Escuelas de Magisterio de la *UCLM* comenzaron a trabajar para adecuar sus planes al nuevo *Espacio Europeo de Educación Superior*.

3.3.5. La Situación Actual de la Formación Musical en los Planes de Estudios para la Obtención del Título de Graduado en Maestro de Educación Primaria en la UCLM

Los primeros pasos hacia la convergencia europea en materia de educación superior quedaban plasmados en la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)*. Su Título XIII, artículos 87, 88 y 89, se dedicaba, en exclusiva, a definir el futuro a corto plazo de las Universidades españolas con respecto a la integración en el *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, a la convalidación de enseñanzas y títulos y a la movilidad de estudiantes y profesores.

Pero sería a partir de 2007, año en que se modifica la *LOU* y se publican las normas para la adecuación y verificación de títulos⁷⁰, cuando las Universidades españolas se pondrían a trabajar para modificar sus planes de estudios y tenerlos preparados dentro de los plazos establecidos.

La *UCLM* obtenía la verificación de los planes de estudios de *Graduado en Maestro en Educación Primaria* y de *Graduado en Maestro en Educación Infantil* por el Consejo de Universidades tras la presentación, en 2008, de los anteproyectos de la *Memoria para la Solicitud de Verificación del Título de Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria*⁷¹, previo informe positivo de la *ANECA*, el 4 de diciembre de 2009 (*BOE* de 6 de enero de 2010). Mediante las *Resoluciones 3587 y 3588 de 17 de febrero de 2010, de la Universidad de Castilla – La Mancha, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil (3587) y de Graduado en Maestro de Educación Primaria (3588)*, (*BOE* de 4 de marzo de 2010), se hacía pública la nueva ordenación académica para estas titulaciones.

⁷⁰ Las directrices de 2007 sufrirían una leve modificación mediante R.D. 861/2010, de 2 de julio, sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

⁷¹ Estos anteproyectos se pueden consultar en <http://educacion.to.uclm.es/pdf/MEMORIA-PRIMARIA.pdf> y en <http://educacion.to.uclm.es/pdf/MEMORIA%20INFANTIL.pdf>

Tabla 3.18: Carga lectiva global del título de Graduado en Maestro en Ed. Infantil de la UCLM

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL					
CARGA LECTIVA GLOBAL = 240 CRÉDITOS ECTS					
CURSO	FORMAC. BÁSICA	OBLIGATORIAS	OPTATIVAS	PRÁCTICAS EXTERNAS	TRABAJO DE FIN DE GRADO
1	42	18	0	0	0
2	18	42	0	0	0
3	0	30	6	24	0
4	0	12	18	24	6
Total	60	102	24	48	6

[FUENTE: Elaboración propia]

Tabla 3.19: Carga lectiva global del título de Graduado en Maestro en Ed. Primaria de la UCLM

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA					
CARGA LECTIVA GLOBAL = 240 CRÉDITOS ECTS					
CURSO	FORMAC. BÁSICA	OBLIGATORIAS	OPTATIVAS	PRÁCTICAS EXTERNAS	TRABAJO DE FIN DE GRADO
1	36	24	0	0	0
2	24	36	0	0	0
3	0	24	12	24	0
4	0	18	12	24	6
Total	60	102	24	48	6

[FUENTE: Elaboración propia]

La formación musical básica de los futuros Maestros de Educación Infantil queda reflejada en dos asignaturas obligatorias, *Percepción y Expresión Musical*, con una carga lectiva de 6 créditos *ECTS*, que se imparte en Tercer Curso, y *Expresión Artística*, con una carga lectiva de 6 créditos *ECTS* (3 /Educación Musical + 3/Expresión Plástica y Visual), que se imparte en Cuarto Curso. Asimismo, la formación musical básica para los futuros Maestros de Educación Primaria se adquiere mediante la superación de una asignatura obligatoria denominada *Educación Musical*, con una carga lectiva de 6 créditos *ECTS*, que se imparte en Tercer Curso.

Además, estas dos *Resoluciones* establecen que cada Centro tendrá su propia oferta de asignaturas optativas y menciones.

Tabla 3.20: Plan de estudios de la *UCLM* para la obtención del título de Graduado en Maestro en Ed. Primaria

DENOMINACIÓN ⁷²	TIPO	ECTS	DURACIÓN
CURSO PRIMERO			
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	FB	9	A
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	FB	6	C
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	FB	6	C
DIDÁCTICA DE LOS NÚMEROS Y LA ESTOCÁSTICA	OB	9	A
LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA	OB	9	A
LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO MATERIA ESCOLAR	OB	6	C
PROCESOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	FB	6	C
LENGUA EXTRANJERA Y SU DIDÁCTICA I (a elegir entre Inglés o Francés)	FB	9	A
ECTS TOTALES DEL CURSO PRIMERO = 60 créditos ECTS			

⁷² Las programaciones y guías docentes de las asignaturas, y de cada una de las cuatro Facultades de Educación, se pueden consultar en <http://www.uclm.es/estudios/catalogo/grado.aspx>

CURSO SEGUNDO			
TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO	FB	6	C
EDUCACIÓN EN SOCIEDAD	FB	6	C
GESTIÓN E INNOVACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS	FB	6	C
DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	OB	6	C
CIENCIAS SOCIALES I: GEOGRAFÍA Y SU DIDÁCTICA	OB	6	C
CIENCIAS SOCIALES II: HISTORIA Y SU DIDÁCTICA	OB	6	C
DIDÁCTICA DE LA GEOMETRÍA Y LA MEDIDA	OB	9	A
TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN	FB	6	A
LENGUA EXTRANJERA Y SU DIDÁCTICA II (a elegir entre Inglés o Francés)	OB	9	A
ECTS TOTALES DEL CURSO SEGUNDO = 60 créditos ECTS			
CURSO TERCERO			
PRÁCTICUM I	PE	18	C
EDUCACIÓN MUSICAL	OB	6	C
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	OB	6	C
DIDÁCTICA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA	OB	6	C
DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA	OB	6	C
EL MEDIO NATURAL I: FÍSICA, QUÍMICA Y DIDÁCTICA	OB	6	C
FORMACIÓN DIDÁCTICO – PRÁCTICA VINCULADA A LA MENCIÓN	PE	6	C
MATERIAS OPTATIVAS	OP	6	C
ECTS TOTALES DEL CURSO TERCERO = 60 créditos ECTS			

CURSO CUARTO			
PRÁCTICUM II	PE	24	C
DIDÁCTICA DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	OB	6	C
EL MEDIO NATURAL II: BIOLOGÍA, GEOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA	OB	6	C
MATERIAS OPTATIVAS	OP	18	C
TRABAJO DE FIN DE GRADO	TFG	6	C
ECTS TOTALES DEL CURSO CUARTO = 60 créditos ECTS			
PARA CONSEGUIR LA MENCIÓN SERÁ NECESARIO SUPERAR 30 CRÉDITOS ECTS DE DICHA MENCIÓN ENTRE ASIGNATURAS DE TERCER Y CUARTO CURSOS			
FB: FORMACIÓN BÁSICA / OB: OBLIGATORIA / PE: PRÁCTICAS EXTERNAS / OP: OPTATIVAS / TFG: TRABAJO DE FIN DE GRADO / A: ANUAL / C: CUATRIMESTRAL			

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información proporcionada por la UCLM en www.uclm.es]

Tabla 3.21: Menciones ofertadas por las Facultades de Educación de la UCLM

MENCIONES	AB	CR	CU	TO
MENCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL	S	S	S	S
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	S	S	S	S
MENCIÓN EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA	S	S	S	S*
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS	S	S	S	S
MENCIÓN EN HISTORIA, CULTURA Y PATRIMONIO	S	N	N	N
MENCIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA	S	N	N	N
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: FRANCÉS	N	S	N	N
MENCIÓN EN AUDICIÓN Y LENGUAJE	N	S	S	N
MENCIÓN EN ORIENTACIÓN, TUTORÍA Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	N	N	S*	N
MENCIÓN EN LENGUA, LECTURA Y MULTICULTURALIDAD	N	N	N	S
MENCIÓN EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN (TICE)	N	N	N	S
S: SÍ / N: NO / S*: En extinción				

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información proporcionada por la UCLM en www.uclm.es]

3.3.5.1. *La Estructura Actual de la Mención Cualificadora en Educación Musical en las Facultades de Educación de la Universidad de Castilla – La Mancha*

El *Reglamento para el Diseño, Elaboración y Aprobación de los Planes de Estudios de Grado*⁷³, Aprobado en Consejo de Gobierno de la UCLM, de 17 de abril de 2008, de acuerdo con la LOU y los Estatutos de la UCLM⁷⁴, establecía que la elaboración y modificación de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro correspondía a las Escuelas de Magisterio, con la participación de sus propios Departamentos. A su vez, el *Reglamento* especificaba que estos planes de estudios debían ser fruto de un consenso generalizado en el que todas las partes implicadas expresaran sus opiniones, y que los mismos debían mantenerse dentro del marco definido por el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

El diseño y elaboración de las propuestas que posteriormente se estudiarían y se elevarían a la ANECA correspondería a dos comisiones:

- La Comisión de Plan de Estudios de los Centros, presidida por el Decano o Director del Centro, o persona en quien delegue. y por los miembros que acuerden en su Junta de Centro.
- La Comisión de Reforma de Títulos y Planes de Estudios dependiente del Vicerrectorado de Títulos de Grado y Máster. Formada por tres vicerrectores, cinco profesores de distintas áreas de Conocimiento, tres estudiantes y el Director Académico del vicerrectorado de Títulos de Grado y Máster que ejercerá las funciones de secretario.

⁷³ Este Reglamento se puede consultar íntegramente en http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/normativa.asp?opt=2

⁷⁴ Los Estatutos de la UCLM se pueden consultar en <http://www.uclm.es/normativa/>

Las reuniones de trabajo comenzaron en noviembre de 2007 y finalizaron el 8 de julio de 2008, con la presentación y posterior aprobación de los borradores del *Anteproyecto de Memoria*.

La existencia del título de Maestro Especialista en Educación Musical (planes 1992 y 1999) en las cuatro Escuelas de Magisterio y, por tanto, la existencia de los recursos humanos y materiales necesarios para su desarrollo académico, favoreció la adaptación de los antiguos planes de estudios a las nuevas *Menciones Cualificadoras* en Educación Musical, por lo que las cuatro Facultades de Educación optaron por ofertarla.

La *Memoria* que se envió a la ANECA recogía la estructura general del Título de Grado en Maestro de Primaria, así como la estructura específica de las *Menciones* presentadas por las cuatro Facultades para su evaluación y posterior aprobación. Aunque las bases de los nuevos currículos de la *Mención* en Educación Musical mantenían una ordenación similar, que se ceñía a los requisitos establecidos por el *RD 1393/2007, de 29 de octubre*, por la *Resolución de la Secretaría de Universidades e Investigación, de 17 de diciembre de 2007* y a la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre*, los centros dispusieron de un importante margen de autonomía que les permitió actuar en base a los recursos materiales y profesionales de que disponían⁷⁵.

En base a las indicaciones finales de la *Resolución 3588 de 17 de febrero de 2010 de la UCLM* sobre la configuración de menciones y asignaturas optativas, cada una de las cuatro Facultades de Educación propuso la ordenación definitiva de las *Menciones* que ofertarían (véase arriba *Tabla 3.21*) en sus nuevos planes de estudios del Título de Maestro de Educación Primaria, así como las asignaturas que conformarían dichas *Menciones*. Unos meses después, en octubre de 2010, la ANECA hacía pública la evaluación positiva de los planes de estudios de todos los títulos de Grado y de Máster presentados por la *Universidad de Castilla – La Mancha*, confirmando que estos cumplían los requisitos necesarios para ser impartidos en los distintos campus de forma acorde al modelo establecido por la *UE*.

⁷⁵ El DOCUMENTO 15 de los Anexos recoge la configuración de la *Mención* en Educación Musical de cada una de las cuatro Facultades de Educación de la *UCLM*, tablas rescatadas del *Anteproyecto de Memoria para la Solicitud de Verificación del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria*.

Tabla 3.22: Aspectos generales de las asignaturas de la Mención en Ed. Musical de la UCLM

MENCIÓN CUALIFICADORA EN EDUCACIÓN MUSICAL					
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ALBACETE ⁷⁶					
ASIGNATURA	CURSO	ECTS	DURACIÓN	TIPO	ENLACE A LA GUÍA DOCENTE (*)
DIDÁCTICA DE LA MÚSICA	3	6	C1	PE	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/17245/999
HISTORIA DE LA MÚSICA	3	6	C2	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/16449/999
EXPRESIÓN VOCAL Y CORPORAL	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/17248/999
AGRUPACIONES MUSICALES	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/15391/999
LENGUAJE MUSICAL Y ARMONÍA	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/17159/999
NUEVAS TÉCNICAS Y TENDENCIAS MUSICALES	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/13411/999

⁷⁶ Las guías didácticas de estas asignaturas se pueden consultar en los enlaces de la propia tabla y en los Anexos: DOCUMENTOS 16a, 16b, 16c, 16d, 16e y 16f.

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CIUDAD REAL ⁷⁷					
ASIGNATURA	CURSO	ECTS	DURACIÓN	TIPO	ENLACE A LA GUÍA DOCENTE (*)
LENGUAJES MUSICALES	3	6	C1	PE	https://guiae.uclm.es/vistaGuia/306/47376
EXPRESIÓN VOCAL Y CORPORAL	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/8060/999
DIDÁCTICA DE LA MÚSICA	3	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaGuia/306/46383
HISTORIA DE LA MÚSICA	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/9764/999
PRÁCTICAS MUSICALES CREATIVAS	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/8229/999
EXPRESIÓN INSTRUMENTAL	3	6	C2	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/8228/999

⁷⁷ Las guías didácticas de estas asignaturas se pueden consultar en los enlaces de la propia tabla y en los Anexos: DOCUMENTOS 17a, 17b, 17c, 17d y 17e.

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CUENCA ⁷⁸					
ASIGNATURAS	CURSO	ECTS	DURACIÓN	TIPO	ENLACE A LA GUÍA DOCENTE (*)
LENGUAJES MUSICALES	3	6	C1	PE	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/13970/999
EXPRESIÓN INSTRUMENTAL	3	6	C2	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/12800/999
EXPRESIÓN VOCAL Y CORPORAL	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/13484/999
HISTORIA DE LA MÚSICA	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/13969/999
DIDÁCTICA DE LA MÚSICA	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/13409/999
PRÁCTICAS MUSICALES CREATIVAS	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/15373/999

⁷⁸ Las guías didácticas de estas asignaturas se pueden consultar en los enlaces de la propia tabla y en los Anexos: DOCUMENTOS 18a, 18b, 18c, 18d, 18e y 18f.

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE TOLEDO ⁷⁹					
ASIGNATURAS	CURSO	ECTS	DURACIÓN	TIPO	ENLACE A LA GUÍA DOCENTE (*)
LENGUAJES MUSICALES	3	6	C1	PE	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/15821/999
EXPRESIÓN INSTRUMENTAL	3	6	C2	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/13692/999
EXPRESIÓN VOCAL Y CORPORAL	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/16352/999
HISTORIA DE LA MÚSICA	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/16368/999
DIDÁCTICA DE LA MÚSICA	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/16292/999
PRÁCTICAS MUSICALES CREATIVAS	4	4,5	C1	OP	https://guiae.uclm.es/vistaPrevia/16369/999
(*) : GUÍAS ACTUALIZADAS PARA EL CURSO 2014 – 2015 / PE: PRÁCTICAS EXTERNAS / OP: OPTATIVA DE MENCIÓN					

[FUENTE: Modelo propio basado en la información proporcionada por la UCLM en www.uclm.es]

⁷⁹ Las guías didácticas de estas asignaturas se pueden consultar en los enlaces de la propia tabla y en los Anexos: DOCUMENTOS 19a, 19b, 19c, 19d, 19e y 19f.

Como se observa, la denominación propuesta para las asignaturas en cada una de las Facultades es similar. En cuanto al tipo de asignaturas, la carga lectiva, el curso y el cuatrimestre en que deberán ser impartidas, es común para los cuatro campus.

Los DOCUMENTOS 20a, 20b y 20c de los Anexos muestran las guías didácticas de las Facultades de Educación de Albacete, Ciudad Real y Cuenca correspondientes a la asignatura obligatoria de *Educación Musical* de Tercer Curso del *Grado de Educación Primaria*. La Facultad de Educación de Toledo no ha publicado la guía didáctica de esta asignatura.

3.3.5.2. El Máster Semi-presencial en Innovación e Investigación Musical de la UCLM⁸⁰

El 22 de julio de 2014 se firmaba el *Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UCLM, por el que se aprueba la propuesta de Máster en Innovación e Investigación Musical (MIMU – 1) (1 ed.)*, con el propósito de:

Introducir al estudiante en distintos paradigmas y metodologías de investigación que conciernen a esos campos que la práctica profesional escinde, pero cuyo conocimiento global es, sin duda, imprescindible para el ejercicio integral y consciente tanto de la investigación como en las tareas docentes. El estudio, en consecuencia, de los más recientes paradigmas en la investigación musical – entendida ésta de un modo comprensivo – se concretará en la decisión sobre un tema de investigación, objeto del trabajo fin de máster, abordado desde un perspectiva plural, no excluyente, e interdisciplinar. En definitiva, este Máster de modalidad semi-presencial constituye un contexto idóneo para personas con experiencia o formación en educación musical, interpretación, composición, edición e investigación en patrimonio, humanidades, arte y gestión cultural con la voluntad de implicarse en proyectos de investigación basados en una práctica interdisciplinar y en

⁸⁰ La información completa se puede consultar en <http://www.mimu-1.posgrado.uclm.es/default.aspx>

un contexto colaborativo (en <http://www.mimu-1.posgrado.uclm.es/caracteristicas.aspx>)

Este Máster, dirigido a profesionales de la música, tanto en el ámbito de la innovación e investigación musicológica como educativa (Maestros y Profesores de Música de Enseñanza Secundaria, Conservatorios y Escuelas de Música, titulados en Grado Superior de Conservatorio, en Grado de Musicología o Historia y Ciencias de la Música, Educación, Humanidades, Arte, Historia, Filología o Bellas Artes con conocimientos musicales y Profesionales de la música con titulación superior), se plantea como objetivos fundamentales:

1. Capacitar a los estudiantes en metodologías, competencias y paradigmas de investigación relacionados con el patrimonio musical, con los procesos de análisis y edición musical, la contextualización del fenómeno musical y su convivencia con otras expresiones artísticas de otros ámbitos artísticos.
2. Dar a conocer los nuevos paradigmas en investigación educativa, tanto desde la perspectiva de la percepción como de la expresión, profundizando en las metodologías creativas, así como en la reflexión sobre la investigación en nuevas tecnologías, músicas urbanas y medios audiovisuales.

La coordinación del mismo se realizará desde la Facultad de Educación de Ciudad Real, en la que se llevarán a cabo los seminarios presenciales, y será impartido por profesorado especializado de la *UCLM* y de otras Universidades españolas (*Universidad de Granada, Universidad de Salamanca, Universidad de La Rioja, Universidad de Valladolid, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad de Murcia*). Su estructura académica es la siguiente:

Tabla 3.23: Programa y contenidos del MIMU – 1 (1ª Ed.)

ÁREA DE CONOCIMIENTO: Patrimonio Musical	ECTS: 6T + 2P
<ol style="list-style-type: none"> 1. Videoconferencia: Patrimonio Musical Teatral 2. Videoconferencia: Patrimonio Musical Catedralicio 3. Videoconferencia: Patrimonio y Música Contemporánea 4. Videoconferencia: Patrimonio Musical en Castilla – La Mancha 5. Videoconferencia: Patrimonio Musical. La Catedral de Cuenca 6. Contenidos Online. Patrimonio Musical 7. Seminario Presencial 8. Trabajos Online y Tutorías Personalizadas 	
ÁREA DE CONOCIMIENTO: Edición y Análisis Musical	ECTS: 6T + 2P
<ol style="list-style-type: none"> 1. Videoconferencia: Perspectivas sobre el Análisis Musical 2. Videoconferencia: Retórica y Análisis Musical 3. Videoconferencia: El Villancico Barroco. Modelos de Análisis 4. Videoconferencia: Análisis de la Música Española para Guitarra (siglos XVII – XVIII) 5. Videoconferencia: Modelos de Análisis para la Música Contemporánea 6. Contenidos Online: Edición y Análisis Musical 7. Trabajos Online y Tutorías Personalizadas 8. Seminario Presencial 9. Evaluación 	
ÁREA DE CONOCIMIENTO: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARES: MÚSICA, ARTE Y LITERATURA	ECTS: 6T + 2P
<ol style="list-style-type: none"> 1. Videoconferencia: Música y Literatura: Aproximaciones metodológicas 2. Videoconferencia: Formas Poéticas en la Creación Musical: de la Poesía Cancioneril a siglo XX 3. Videoconferencia: Música y Literatura: El Hecho Musical en el Fenómeno Literario (siglos XVI – XVIII) 4. Videoconferencia: Música y Literatura. El Análisis de las Formas Híbridas (siglos XIX y XX) 5. Videoconferencia: Música y Literatura en las Vanguardias del Siglo XX. Lorca y la Música 6. Videoconferencia: Metodología de la Investigación en Música y Artes Escénicas 7. Videoconferencia: La Música y las Artes Plásticas. Investigación en Iconografía Musical 8. Música y Contextos Artísticos. Contenidos Online 9. Seminarios Presenciales 	

ÁREA DE CONOCIMIENTO: EDUCACIÓN MUSICAL	ECTS: 6T + 2P
<ol style="list-style-type: none"> 1. Videoconferencia: Paisajes Sonoros: Perspectivas 2. Videoconferencia: Estilos de Aprendizaje y Educación Musical 3. Videoconferencia: Danza y Movimiento Creativo 4. Videoconferencia: Músicas Electroacústicas 5. Videoconferencia: Creatividad. Aplicaciones Musicales 6. Videoconferencia: Aplicaciones <i>TIC</i> en la Enseñanza – Aprendizaje Musical 7. Videoconferencia: Competencia Emocional en el Aula de Música 8. Contenidos Online: Educación Musical 9. Trabajos Online y Tutorías Personalizadas 10. Seminario Presencial 11. Evaluación 	
ÁREA DE CONOCIMIENTO: MÚSICA Y TIC	ECTS: 6T + 2P
<ol style="list-style-type: none"> 1. Videoconferencia: La Composición Musical Online: Líneas de Estudio y Perspectivas Educativas 2. Videoconferencia: Impacto en Contextos Educativos Musicales de las Herramientas <i>TIC</i>: Blog, Wiki y Webquest 3. Videoconferencia: Educación Musical y Dispositivos Móviles para Escuchar, Interpretar, Crear e Investigar 4. Videoconferencia: Música, Tecnología y Ludificación. Videojuegos, Entornos Virtuales, Sandbox, etc 5. Videoconferencia: La Música en los Relatos Interactivos: Narrativas Sonoras en los Productos Digitales 6. Contenidos Online. Música y <i>TIC</i> 7. Trabajos Online y Tutorías Personalizadas 8. Seminario Presencial 9. Evaluación 	
ÁREA DE CONOCIMIENTO: MÚSICAS URBANAS Y MEDIOS AUDIOVISUALES	ECTS: 6T + 2P
<ol style="list-style-type: none"> 1. Videoconferencia: Música y Cine Durante el Franquismo (1939 – 1975) 2. Videoconferencia: El Jazz y el Flamenco. Razones de su Fusión 3. Videoconferencia: Medios Audiovisuales y Sensibilización Musical 4. Videoconferencia: Música y Publicidad 5. Videoconferencia: Música y Cine: De los Ochenta a la Actualidad 6. Contenidos Online: Músicas Urbanas y Medios Audiovisuales 7. Trabajos Online y Tutorías Personalizadas 	

8. Seminario Presencial	
9. Evaluación	
TRABAJO FIN DE MÁSTER	ECTS: 12T
1. Realización del Trabajo Fin de Máster	
2. Preparación y Defensa del Trabajo Fin de Máster	
SISTEMA DE EVALUACIÓN	
1. Evaluación permanente de los estudiantes mediante su participación activa en talleres, foros, comentarios de texto, prácticas y grupos de lectura y trabajo	
2. Evaluación de contenidos teóricos durante el desarrollo de cada módulo	
3. Asistencia en un 85% a las actividades presenciales programadas durante los seminarios	
4. Trabajo / proyecto de investigación Fin de Máster que contemplará algunas de las metodologías expuestas en los contenidos del curso, previamente acordada con el tutor asignado y supervisada por éste	
NÚMERO TOTAL DE CRÉDITOS ECTS: 60	
T: Teóricos / P: Prácticos	

[FUENTE: Elaboración propia]

La primera edición de este *Máster en Innovación e Investigación Musical* comenzará en octubre de 2014 y finalizará en septiembre de 2015.

3.3.6. Aspectos Generales de la Formación Musical en los Planes de Estudios para la Obtención del Título de Maestro de Primaria en los Países Miembros de la Unión Europea⁸¹

La consecuencia más evidente ocasionada por la convergencia europea en materia de educación superior relacionada con la formación musical del futuro Maestro en Educación Primaria, ha sido el cambio de tendencia hacia un perfil generalista de los docentes que, posteriormente, podrán especializarse cursando algunas asignaturas o itinerarios específicos de Educación Musical.

Si bien la formación musical forma parte de la formación inicial en los estudios de Maestro de todos los planes de estudios como componente curricular de la carrera docente (Aróstegui, 2010b), el *EEES* no ha conseguido la homogeneidad deseada entre las diferentes orientaciones de estos planes de estudios, de los contenidos musicales básicos y de los modelos docentes existentes.

En lo que se refiere a los contenidos curriculares de los planes de estudios, Aróstegui (2010b) señala que se dan tres concepciones principales de formación: una más técnica, cuyos planteamientos son más propios de Conservatorios e instituciones similares, que persiguen un alto grado de profesionalización musical; otra más pedagógica, enfocada a la preparación para la docencia en Educación Musical en la enseñanza Primaria; por último, una concepción más equilibrada, en la que los contenidos técnico – musicales y los pedagógico – musicales intentan tener el mismo peso específico. Además, llama la atención que, en un buen número de países de la *UE*, conviven estas dos concepciones, dependiendo del tipo de centro en el que se imparten los estudios de Maestro.

En cuanto a la Especialización en Educación Musical, en la que también se dan las tres concepciones anteriores, ésta se puede obtener mediante:

- **MODELO A:** Itinerario o Mención de Especialización en Educación Musical dentro del propio plan de estudios de Maestro.

⁸¹ La información completa sobre el estado actual de la formación de Maestros en los países de la UE se puede consultar en

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Teachers_and_Education_Staff

- **MODELO B:** Grado en Educación Musical Escolar.
- **MODELO C:** Estudios de Máster (Postgrado) en Educación Musical.

La siguiente tabla recoge las características generales de la formación musical en los planes de estudios de Maestro de los 28 Estados miembros de la UE:

Tabla 3.24: La formación musical de los futuros Maestros en la Unión Europea

ESTADO	FORMACIÓN MUSICAL BÁSICA	FORMACIÓN MUSICAL ESPECÍFICA	TIPO DE FORMACIÓN MUSICAL ESPECÍFICA
ALEMANIA	Obligatoria	B + C	SC
AUSTRIA	Obligatoria	D	T
BÉLGICA ⁸²	Obligatoria	C	T
BULGARIA	Obligatoria	C	T
CHIPRE	Obligatoria	B	E
CROACIA	Obligatoria	C	P
DINAMARCA	Obligatoria	A	P
ESLOVAQUIA	Obligatoria	C	T
ESLOVENIA	Obligatoria	C	T
ESPAÑA	Obligatoria	A	P
ESTONIA	Obligatoria	B	P
FINLANDIA	Optativa	A	E

⁸² El reducido tamaño de la comunidad germana y su escaso número de habitantes están retrasando la implantación de las instituciones encargadas de la educación superior. Generalmente, los estudiantes de esta comunidad que cursan estudios superiores se desplazan a las Universidades francesas y/o alemanas. Las Universidades de la comunidad francófona no ofrecen estudios superiores relacionados con la Especialización en Educación Musical para la enseñanza Primaria.

FRANCIA	Optativa	D	E
GRECIA	Optativa	C	T
HOLANDA	Obligatoria	C / D	T
HUNGRÍA ⁸³	Obligatoria	C	E
IRLANDA	Obligatoria	C	SC
ITALIA	Obligatoria	D	T
LETONIA	Obligatoria	B / C	SC
LITUANIA	Obligatoria	B / C	T
LUXEMBURGO	Obligatoria	A / C	SC
MALTA	Obligatoria	D	E
POLONIA	Obligatoria	B	T
PORTUGAL	Obligatoria	A	E
REINO UNIDO	Obligatoria	A / B / C	SC
REP. CHECA	Obligatoria	B / C / D	SC
RUMANÍA	Obligatoria	C	T
SUECIA	Obligatoria	A / B	T

A: Itinerario en Ed. Musical.

B: Grado en Ed. Musical.

C: Postgrado (Máster) en Ed. Musical.

D: Otros estudios que habilitan para la enseñanza de la música en Educación Primaria o para intervenir en la escuela como profesor de música externo.

T: Concepción técnico – musical.

P: Concepción pedagógico – musical.

E: Equilibrio entre las concepciones técnica y pedagógica.

SC: Según el Centro en el que se realicen los estudios.

[FUENTE: Elaboración propia]

⁸³ El caso húngaro destaca por su singularidad. Su gran tradición musical en las escuelas primarias hace que la preparación musical de los Maestros generalistas sea de alto nivel, así como la de los Maestros de las escuelas primarias especializadas en Música, que necesitan un Máster universitario para poder acceder a este tipo de centros de enseñanza.

La *Tabla 3.24* nos muestra cómo el *Proceso de Bolonia* no ha sido capaz de lograr cierta homogeneidad en la formación musical, tanto general como específica, de los planes de estudios para la obtención del título de Maestro en los países de la *UE*. La falta de criterios comunes a la hora de configurar las nuevas titulaciones ha generado una casuística de tal calibre, que ha complicado aún más, si cabe, la puesta en marcha de los programas de movilidad y de homologación de títulos, dos de los pilares fundamentales del proceso de convergencia europea en materia de educación superior.

Para concluir, sirvan como reflexión las siguientes palabras de Aróstegui (2010b, p.189) sobre el perfil deseado del futuro Maestro de Música para la escuela primaria en el marco de la convergencia europea: "Necesitamos Maestros de música, no músicos educadores que, siguiendo con el juego de palabras, desarrollen en el aula de enseñanzas obligatorias una música educativa antes que una educación musical".

CAPÍTULO 4

SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CURRÍCULOS DE PRIMARIA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA. ESTUDIO COMPARATIVO

El desarrollo de una educación artística de calidad parece reclamar un enfoque de colaboración entre los distintos agentes implicados, tanto en el ámbito político como en el escolar.

Para brindar a los alumnos la oportunidad de vivir una experiencia artística de primera mano es imprescindible la colaboración entre los centros y las autoridades educativas, por un lado, y los artistas y las instituciones que promueven el arte, por el otro.

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA)

4. INTRODUCCIÓN

Aunque la enseñanza de la música ha sido siempre un "tema secundario en la política educativa de un buen número de países, y no ha sido, pues, de exclusiva preocupación en el ámbito educativo europeo que se contempla de una forma global" (Subirats, 2005, p. 40), encontramos ejemplos como el *Field Day for Music Educationist British and American*, organizado por Percy Scholes en 1928, del que surgieron las *Conferencias anglo-americanas* de Lausanne de 1929 y de 1931, o el *Congreso Internacional para la Educación Musical* de Praga, organizado por Leo Kestenberg en 1936, esfuerzos que marcaron los inicios de una preocupación seria y comprometida por parte de la Comunidad Europea para trabajar conjuntamente en busca del pleno desarrollo de una Educación Musical de calidad.

Estos primeros esfuerzos abrieron las puertas a nuevas inquietudes sobre la importancia de incluir la Educación Musical en los sistemas educativos de todos aquellos países en los que este tipo de enseñanza no quedaba debidamente reflejada en sus currículos oficiales. Este tipo de preocupaciones dieron pie a iniciativas similares como el *Congreso Internacional sobre el Papel y el Lugar de la Música en la Educación de Jóvenes y Adultos*, convocado por la UNESCO⁸⁴ en 1953, del que emergió la ISME⁸⁵ (*International Society for Music Education*) que significó un importante punto de inflexión sobre el papel de la Educación Musical y la necesidad de su presencia en las distintas etapas educativas del sistema educativo de cualquier país del mundo.

⁸⁴ La UNESCO es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que entró en vigor en 1946, cuyo principal objetivo es el de contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, a fin de garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Más información sobre esta organización en http://www.unesco.org/comnat/elsalvador/que_es.htm

⁸⁵ La ISME es la Sociedad Internacional para la Educación Musical. Esta Organización se encarga, mediante sus siete comisiones, de reunir, cotejar y dar a conocer información sobre los temas de estudio en el campo de la especialidad de cada una de estas comisiones. Más información sobre la ISME en <http://www.isme.org/>

Desde entonces hasta nuestros días, tanto la *UNESCO* como la *ISME*, entre otras instituciones de reconocimiento internacional, han seguido organizando encuentros internacionales con el doble objetivo de conocer, por un lado, la evolución de la Educación Artística (y de la Educación Musical como parte de la misma), en los cinco continentes y, por otro, de concienciar a los gobiernos de la importancia de impulsar políticas educativas comprometidas con la inclusión, en unos casos, y con la mejora en otros, de esta Área de Conocimiento en los currículos como disciplina fundamental en el desarrollo integral de la persona. Desde este planteamiento, en 1972 se crearían los grupos regionales, dependientes del *Consejo Internacional de la Música*⁸⁶, entre ellos el *European Regional Group*, cuya finalidad principal sería, y sigue siendo, la de promover la Educación Musical en Europa, la cooperación internacional en materia de música, la observación del desarrollo del Parlamento Europeo y de la Comunidad Europea, hoy *Unión Europea*, en este tema y la cooperación en asuntos relacionados con la música y la Educación Musical con el *Consejo de Europa*⁸⁷ (Subirats, 2005).

La *Unión Europea*, institución formada por 28 estados pertenecientes a la *UNESCO*, reconoce a ésta un papel de líder internacional en la creación de sociedades de aprendizaje con el objetivo de ofrecer educación de calidad para TODOS, por lo que viene asumiendo los distintos retos y recomendaciones que esta Organización propone en materia educativa. Esta asunción ha favorecido que la *Unión Europea*, a través de su *Red Eurydice*⁸⁸ y de sus instituciones educativas, mantenga una preocupación constante por conocer los datos más relevantes sobre la educación en los países de la *Unión*, y por ofrecer sus

⁸⁶ El Consejo Internacional de la Música (IMC) fue creado en 1949 como órgano asesor del Director General de la Unesco en todo lo relacionado con la música. Uno de sus objetivos fundamentales consiste en promocionar el valor de la música en la vida de las personas y crear conciencia de la importancia de la música y de la educación musical como derecho básico del individuo en cualquier país del mundo. Más información sobre el IMC en <http://www.imc-cim.org/>

⁸⁷ El Consejo de Europa es la organización internacional, independiente de la Unión Europea, cuyo objetivo principal es la defensa y protección de la democracia, el Estado de Derecho y los derechos humanos, en particular los civiles y políticos. Es la institución de este tipo más antigua de nuestro continente y engloba a la totalidad de las naciones europeas con la excepción de Bielorrusia. Su sede está en Estrasburgo y su órgano más activo es el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Más información sobre esta institución en <http://www.exteriores.gob.es/PORTAL/ES/POLITICAEXTERIORCOOPERACION/CONSEJODEEUROPA/Paginas/Inicio.aspx>

⁸⁸ Eurydice: red de información sobre educación de la Comunidad Europea, que se pone en marcha en 1980. La Red Eurydice es, básicamente, una base de datos en la que podemos acceder a los sistemas educativos de los Estados miembros de la Unión Europea, y de otros tantos países de Europa, a estadísticas y otros estudios relacionados con la política educativa de la Unión. Más información sobre Eurydice en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

propias sugerencias en política educativa a sus Estados miembros, con el fin de coordinar la evolución de los distintos sistemas educativos nacionales.

Fruto de esta preocupación son los numerosos informes que la *Red Eurydice* viene publicando a lo largo de los años, en los que encontramos una valiosísima información sobre los sistemas educativos de los 28, así como sobre diversos temas educativos de alto interés europeo. Uno de estos temas es la Educación Artística (y la Educación Musical como parte de esta Área), cuya introducción, aplicación y desarrollo en los currículos oficiales de los Estados miembros de la *Unión* ha sido revisada en estos últimos años, dando lugar a un pequeño pero importantísimo corpus de documentación que nos ha servido para:

- Conocer el estado actual de la enseñanza de la música en los currículos de Primaria de los países miembros de la *Unión Europea*.
- Obtener una visión aproximada de la importancia que las políticas educativas de la *Unión* le otorgan a la Educación Musical en esta etapa educativa.
- Recopilar los datos más relevantes sobre la enseñanza de la música en las escuelas de estos Estados miembros con el fin de plantear, si las hubiera, las propuestas de mejora oportunas.

Desde esta perspectiva, nos hemos propuesto realizar un estudio comparativo sobre la situación actual de la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria de los Estados miembros de la *Unión*. Para ello, nos hemos servido, fundamentalmente, de las siguientes fuentes de información:

1. *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*: informe publicado por *Eurydice* en 2010, en el que se hace un completo análisis comparativo del estado actual de las enseñanzas artísticas en los currículos oficiales de Primaria y Secundaria de los Estados miembros de la *Unión Europea* y de otros países europeos. Se puede acceder al informe completo en

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematicreports/113es.pdf>

2. Los currículos oficiales publicados por los distintos Ministerios de Educación de los 28 Estados miembros. Se puede acceder a los mismos a través de *Eurydice*.
3. La *EURYPEDIA (Enciclopedia Europea sobre los Sistemas Educativos Europeos)*, presentada por *Eurydice* en diciembre de 2011, en la que se describe con detalle la organización de los sistemas educativos de treinta y tres países europeos mediante una herramienta basada en la tecnología *wiki*⁸⁹. Los datos que ofrece la *EURYPEDIA* hacen referencia a los cursos escolares 2012/2013 y 2013/2014. Se puede acceder a esta base de datos en <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>
4. Los *World Data on Education (7th Ed. 2010 / 2011)*: son los informes más recientes publicados por la *UNESCO*, que describen y explican con detalle los sistemas educativos de los países pertenecientes a esta Organización, de la que forman parte los 28 países de la *Unión Europea*. Estos informes se pueden consultar en la siguiente web: <http://www.ibe.unesco.org/en.html>
5. La *EA/mS (European Association for Music in Schools)*: es la asociación que sirve de plataforma a los músicos, artistas y docentes e investigadores europeos Especialistas en Educación Musical. Desde ésta se trabaja en pro de una mejora de la Educación Musical en Europa. Está en sintonía con la filosofía educativa de la *UNESCO* y colabora como socio europeo de la *ISME*. Dispone, además, de una base de datos que proporciona información precisa y actualizada de la situación actual de la Educación Musical en los sistemas educativos de los países europeos en las etapas de Primaria y Secundaria⁹⁰.

⁸⁹ Una *wiki* es un sitio web que puede ser editado por varias personas a través del navegador web. Éstas pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten de forma inmediata y con una interfaz muy sencilla, por lo que los usuarios del sitio pueden contribuir fácilmente a mejorarlo.

⁹⁰ Más datos sobre la EA/mS en <http://www.eas-music.org/>.

El objetivo principal que se ha perseguido en este **Capítulo 4** ha sido el de conocer cómo la Educación Musical se ha incorporado a los currículos oficiales de Primaria de los 28, cuál es su desarrollo curricular actual, qué tipo de profesorado se encarga de impartir esta materia, cuántas horas semanales se dedican a su enseñanza o cuál es su consideración, como Área de Conocimiento independiente o como materia que forma parte, junto con otras materias artísticas, de una sola Área curricular, entre otros asuntos.

Además, la información que se presenta a continuación pretende ofrecernos una idea clara sobre el estado actual de la enseñanza de la música en los países de la *Unión*, lo que nos ayudará a definir un nivel medio estándar, y que nos servirá para conocer en qué posición se sitúa la música en las escuelas españolas con respecto a los otros 27 Estados miembros, tras sus veinte años de implantación como materia obligatoria en nuestros currículos oficiales.

4.1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA: BREVE RESEÑA HISTÓRICA

Tras la II Guerra Mundial aparece un fuerte sentimiento de integración europea que retoma las ideas de los pensadores franceses Saint Simon y Thierry quienes, en 1814, proponían, por primera vez en la historia, la idea de una unidad europea basada en la independencia nacional y en la cooperación entre los países del viejo continente que, si bien tuvo cierta continuidad, especialmente durante la primera mitad del siglo XIX, la Gran Guerra paralizó desde 1914 hasta 1918.

No será hasta 1944, con la inminente llegada del fin de la Segunda Guerra Mundial, cuando diferentes movimientos ligados a la resistencia intenten alcanzar una coordinación entre Estados que culminará, en 1949, con la creación del *Consejo de Europa*. Pero las dificultades para llegar a acuerdos intergubernamentales hicieron que este proceso quedara prácticamente inoperante.

Es en este momento de desaceleración en el proceso de coordinación entre países cuando Jean Monnet, considerado el padre de la *Unión Europea*, y Robert Schuman, Ministro francés de Asuntos Exteriores, propondrán una nueva vía para la construcción de Europa, basada en relaciones limitadas pero concretas y siempre desde una perspectiva de solidaridad entre Estados. Esta nueva propuesta quedará plasmada en la *Declaración Schuman* de 1950, que dará lugar a la firma del *Tratado de París* de 1951, en el que Francia, Alemania, Italia, Países Bajos (Holanda), Bélgica y Luxemburgo se comprometen a organizar, de manera conjunta, la libre circulación del carbón y del acero y a permitir el libre acceso a sus fuentes de producción.

Las fundamentaciones políticas y económicas en las que se basa este *Tratado* se vieron ratificadas en 1957 con la firma de los *Tratados de Roma*, de la *Comunidad Económica Europea* y de la *Comunidad Europea de la Energía Atómica*, en los que se confirmó la necesidad de ceder parte de la soberanía de estos países fundadores a la institución común como eje fundamental para la consolidación de los objetivos económicos y sociales propuestos hasta la fecha. En este contexto, en 1968 se completaría el primer germen de unión aduanera y se pondría en marcha la primera política comunitaria: la *PAC (Política Agraria Común)*.

Entre 1973 y 1986 se aprueba la adhesión de seis nuevos Estados, Reino Unido (1973), Irlanda (1973), Dinamarca (1973), Grecia (1981), España (1986) y Portugal (1986), y se produce la reunificación de las dos Alemanias, por lo que la antigua República Democrática de Alemania pasa a formar parte de la República Federal y, por tanto, de la *Comunidad Económica Europea*.

Estas adhesiones hacen imprescindible una nueva reestructuración interna que se firmará en 1987 con el nombre de *Acta Única Europea (AUE)*, cuya finalidad principal será la de reforzar las políticas comunes, especialmente las relativas a la economía y al mercado común, adaptando así la situación primigenia a la nueva Europa de los 12.

Este nuevo panorama europeo abrirá las puertas a otras acciones sobre creación de políticas consensuadas, que se plasmarán en el *Tratado de Maastricht* de 1992, o *Tratado de la Unión Europea*. Se culminaba, así, un importante proceso de evolución desde un bloque regional de libre comercio a una auténtica unión de países con unos factores políticos cada vez más

determinantes, surgiendo una nueva estructura basada en tres pilares fundamentales:

- El ámbito comunitario basado en el principio de cohesión económica y social.
- El ámbito de política exterior y de seguridad común.
- El ámbito de cooperación en asuntos de Justicia e Interior.

Estos tres ámbitos darán solidez al nuevo concepto de ciudadanía europea, basado en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el respeto a la identidad nacional de sus miembros.

En 1995, la *Unión* se amplía de nuevo con la adhesión de Austria, Finlandia y Suecia, dando lugar a algunas disparidades, especialmente en el terreno económico, que obligarán a la Organización a preparar una nueva reestructuración que se hará efectiva en 1997 con la firma del *Tratado de Amsterdam*. Además, previendo las futuras peticiones de adhesión, se aprobará el *Tratado de Niza* de 2001, en el que se desarrollará un protocolo de acogida y adaptación de las instituciones de la *Unión Europea* para las futuras adhesiones de nuevos socios. El *Tratado de Lisboa* de 2007 es el último de los *Tratados* publicados por la *Unión* que recoge, actualiza y consolida los *Tratados* anteriores y del que se han publicado varias versiones más actualizadas. El documento más reciente publicado tras el *Tratado de Lisboa* es el que recoge las *Versiones Consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea de 12 de noviembre de 2012*, publicado el 27 de febrero de 2013.

Mención especial merece el *Proceso o Estrategia de Lisboa* de 2000, que marcará las estrategias a seguir con la mirada puesta en el año 2020. Estas estrategias tienen por objeto desarrollar en estos veinte años, por un lado, actuaciones que respondan a la globalización y a la crisis económica, haciendo de nuevo competitiva a la economía europea, y por otro, intervenciones que garanticen el crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo. Para alcanzar estos objetivos, el *Proceso de Lisboa* "abarcaba acciones en una amplia serie de ámbitos, como la educación, la formación profesional, la investigación científica,

el acceso a Internet y las transacciones en línea, e incluía igualmente la reforma de los sistemas de seguridad social europeos" (Fontaine, 2011, p. 49).

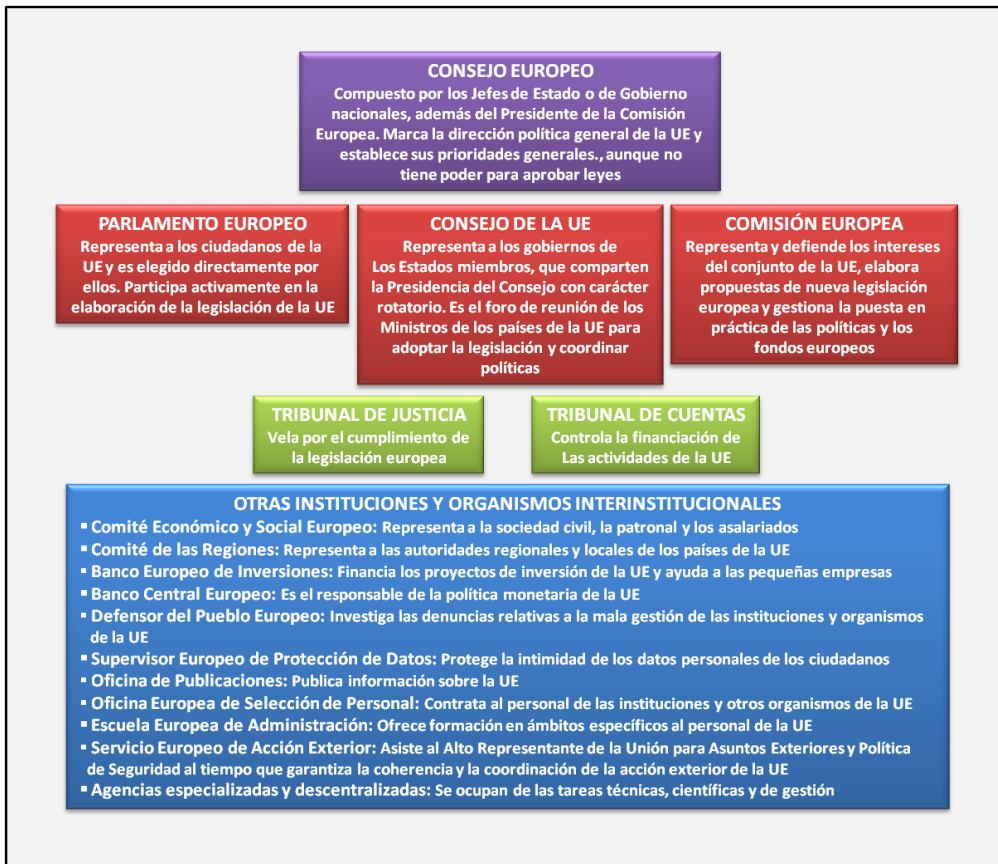


Figura 4.1: Organigrama institucional de la UE

[FUENTE: Elaboración propia]

Entre los años 2001 y 2007 se adhieren otros doce países: Chipre, Eslovenia, Eslovaquia, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, República Checa (todos ellos en 2004), Rumanía y Bulgaria (estos dos últimos en 2007) que, junto con Croacia (2013), configuran la actual Europa de los 28, y países como la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia,

Montenegro, Serbia, Turquía (países candidatos) y Albania, Bosnia - Herzegovina y Kosovo (candidatos potenciales), preparan sus políticas nacionales para su posible aceptación como Estados miembros en los próximos años. En este sentido, Fontaine (2011, p. 14) expone que actualmente, "la *Unión Europea* está abierta a todo país europeo que cumpla los criterios democráticos, políticos y económicos de adhesión". Esta filosofía de apertura se fundamenta en la firme convicción de que la ampliación de la *Unión* ha contribuido, contribuye y contribuirá a fortalecer y estabilizar la seguridad y la democracia europeas, a la vez que aumentará el potencial comercial y económico del continente.

Las nuevas circunstancias económicas, sociales, culturales y tecnológicas, entre otras, que se presentan en estos primeros años del siglo XXI, están obligando a las instituciones de la *Unión* a proponerse nuevos retos y a buscar nuevas posibilidades que le permitan llevar a término la misión propuesta y que Fontaine (2011, p. 4) resume en estos seis grandes bloques:

- Mantener y aprovechar la paz establecida entre sus Estados miembros.
- Unir a los países europeos en una cooperación práctica.
- Velar por que los ciudadanos europeos puedan vivir con seguridad.
- Promover la solidaridad económica y social.
- Preservar la identidad y diversidad europeas en un mundo globalizado.
- Promulgar los valores compartidos por los europeos.

La progresiva consecución de estos seis aspectos tiene como objetivo fundamental crear el sentimiento de identidad común, imprescindible para la consolidación de la gobernanza económica, para un crecimiento más fuerte y para una mayor atención a los ciudadanos de la *Unión* como medidas que pueden aliviar sus preocupaciones cotidianas (Comisión Europea, 2012).

Tabla 4.1: Doce lecciones sobre Europa

<p>¿Por qué la Unión Europea?</p>	<p>La misión de la <i>UE</i> en el siglo XXI es:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Mantener y aprovechar la paz establecida entre sus Estados miembros. » Unir a los países europeos en una cooperación práctica. » Velar por que los ciudadanos europeos puedan vivir con seguridad. » Promover la solidaridad económica y social. » Preservar la identidad y diversidad europeas en un mundo globalizado » Promulgar los valores compartidos por los europeos.
<p>Diez hitos históricos</p>	<ul style="list-style-type: none"> » 1951: Los seis miembros fundadores crean la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. » 1957: Los mismos seis países firman los Tratados de Roma, creando la CEE y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (Euratom), » 1973: Las Comunidades se amplían a nueve Estados miembros e introducen más políticas comunes. » 1979: Primeras elecciones directas al Parlamento Europeo. » 1981: Primera ampliación mediterránea. » 1992: El mercado único europeo se convierte en una realidad. » 1993: El Tratado de Maastricht establece la <i>UE</i>. » 2002: El euro entra en circulación. » 2009: El Tratado de Lisboa entra en vigor, cambiando el funcionamiento de la <i>UE</i>. » 2013: La <i>UE</i> tiene 28 Estados miembros.

<p>Ampliación de la UE y política de vecindad</p>	<ul style="list-style-type: none"> » La UE está abierta a todo país europeo que cumpla los criterios democráticos, políticos y económicos de adhesión. » Sucesivas ampliaciones (la más reciente en 2013) han elevado los miembros de la UE de seis a veintiocho países. En este momento otros ocho países están negociando su adhesión o se encuentran en diferentes etapas de preparación. » Cada tratado por el que se admite a un nuevo miembro requiere la aprobación por unanimidad de todos los Estados miembros. Además, con anterioridad a cada nueva ampliación, la UE debe evaluar si puede absorber al nuevo o nuevos miembros y si sus instituciones pueden seguir funcionando adecuadamente. » La ampliación de la UE ha contribuido a fortalecer y estabilizar la democracia y la seguridad en Europa y a aumentar el potencial del continente para el crecimiento comercial y económico.
<p>¿Cómo funciona la UE?</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Los Jefes de Estado o de Gobierno de la UE se reúnen, como Consejo Europeo, para fijar la dirección política de la UE y tomar grandes decisiones sobre cuestiones fundamentales. » El Consejo, compuesto por ministros de los Estados miembros de la UE, se reúne frecuentemente para tomar decisiones políticas y adoptar normas de la UE. » El Parlamento Europeo, que representa a los ciudadanos, se reparte las competencias legislativas y presupuestarias con el Consejo. » La Comisión Europea, que representa el interés común de la UE, es el principal órgano ejecutivo. Presenta propuestas legislativas y vela por que las políticas de la UE se apliquen adecuadamente.

<p>¿Qué hace la UE?</p>	<ul style="list-style-type: none"> » La <i>UE</i> actúa en una amplia serie de ámbitos en los que su acción redundaría en el interés de los Estados miembros. Aquí se incluyen: las políticas de innovación, que introducen tecnologías punteras en campos como la protección medioambiental, la investigación y el desarrollo (I+D) y la energía; y las políticas de solidaridad o políticas de cohesión, aplicables a cuestiones regionales, agrícolas y sociales. » La <i>UE</i> financia estas políticas mediante un presupuesto anual que le permite complementar y añadir valor a la actuación de los Gobiernos nacionales. El presupuesto de la <i>UE</i> es pequeño en comparación con la riqueza colectiva de sus Estados miembros.
<p>El mercado único</p>	<ul style="list-style-type: none"> » El mercado único es uno de los mayores logros de la <i>UE</i>. Se han ido eliminando progresivamente las restricciones al comercio y la libre competencia entre Estados miembros, contribuyendo al aumento del nivel de vida. » El mercado único no se ha convertido todavía en una economía única: algunos sectores, en particular los servicios públicos de interés general, siguen estando sujetos a las leyes nacionales. La libre prestación de servicios es beneficiosa, ya que estimula la actividad económica. » La crisis financiera de 2008 ha llevado a la <i>UE</i> a endurecer su legislación financiera. » A lo largo de los años, la <i>UE</i> ha introducido diversas políticas (transporte, competencia, etc) para contribuir a garantizar que el mayor número posible de empresas y consumidores se beneficien de la apertura del mercado único.

<p>El euro</p>	<ul style="list-style-type: none"> » El euro, moneda única compartida por 17 de los 28 Estados miembros de la <i>UE</i>, empezó a utilizarse para las transacciones no monetarias en 1999 y para todos los pagos en 2002. » A largo plazo, prácticamente todos los países de la <i>UE</i> deberán unirse a la zona euro. » El euro se ha convertido en una importante moneda de reserva, junto con el dólar de EEUU. Durante la crisis financiera de 2008, la moneda común protegió a los países de la zona euro de la devaluación competitiva y de los ataques de los especuladores. » La debilidad estructural de las economías de algunos Estados miembros expone al euro a ataques especulativos. Para contrarrestar este riesgo, se creó un mecanismo de estabilización financiera. La cuestión clave para el futuro es cómo lograr una coordinación más estrecha y una mayor solidaridad económica entre los Estados miembros, que deben garantizar la buena gobernanza de sus finanzas públicas y reducir su déficit presupuestario.
<p>Basarse en el conocimiento y la innovación</p>	<p>La Estrategia Europea 2020 tiene por objeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Responder a la globalización y a la crisis económica haciendo de nuevo competitiva a la economía europea. » Garantizar: el crecimiento inteligente, el crecimiento sostenible y el crecimiento inclusivo.
<p>¿Qué significa ser ciudadano europeo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Los ciudadanos de los países de la <i>UE</i> pueden viajar, vivir y trabajar en cualquier lugar de la <i>UE</i>. » La <i>UE</i> promueve y financia programas, sobre todo en ámbitos de la educación y la cultura, cuyo objetivo es aproximar a los ciudadanos de la <i>UE</i>. » El sentimiento de pertenencia a la <i>UE</i> solo se desarrollará gradualmente, a medida que la <i>UE</i> logre resultados tangibles y explique más claramente lo que hace por los ciudadanos. » La gente reconoce símbolos de una identidad común europea, tales como la moneda única, la bandera y el himno de la <i>UE</i>. » Está empezando a surgir una esfera pública europea, con partidos políticos a escala europea. Los ciudadanos votan cada cinco años un nuevo Parlamento Europeo, que a su vez vota a la nueva Comisión Europea.

<p>Una Europa de libertad, seguridad y justicia</p>	<ul style="list-style-type: none"> » La apertura de las fronteras interiores entre los Estados miembros de la <i>UE</i> constituye una ventaja sumamente tangible para los ciudadanos de la Unión, que ahora pueden viajar libremente sin estar sujetos a controles fronterizos. » Con todo, esta libertad de movimiento debe ir acompañada del refuerzo de los controles en las fronteras exteriores de la <i>UE</i>, con el fin de luchar eficazmente contra la delincuencia organizada, el terrorismo, la inmigración ilegal y el tráfico de personas y estupefacientes. » Los países de la <i>UE</i> cooperan en el ámbito policial y judicial con el fin de hacer de Europa un lugar más seguro.
<p>La <i>UE</i> en la escena mundial</p>	<ul style="list-style-type: none"> » La influencia de la <i>UE</i> en la escena mundial es mayor cuando habla con una sola voz sobre cuestiones internacionales, como las negociaciones comerciales. Para ello, el Consejo Europeo se dotó en 2009 de un presidente permanente y se designó al primer Alto Representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad. » En el ámbito de la defensa, todos los Estados miembros conservan su soberanía. No obstante, los Estados miembros de la <i>UE</i> están desarrollando la cooperación militar en misiones de mantenimiento de la paz. » La <i>UE</i> está trabajando en la Organización Mundial del Comercio (<i>OMC</i>) para garantizar mercados abiertos y un sistema comercial basado en normas. » Por razones históricas y geográficas, la <i>UE</i> dedica una atención especial a África mediante políticas de ayuda al desarrollo, trato preferencial en materia de comercio, ayuda alimentaria y fomento del respeto de los derechos humanos.
<p>El futuro de Europa</p>	<ul style="list-style-type: none"> » "Europa no se hará de una vez ni en una obra de conjunto: se hará gracias a realizaciones concretas, que creen en primer lugar una solidaridad de hecho" (Declaración de 1950 que sigue teniendo plena vigencia).

[FUENTE: Elaboración propia basada en el informe *Doce lecciones sobre Europa* de P. Fontaine (2011)]

4.2. LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA

El art. 6 de la *Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE, 2012)*⁹¹ expone que:

La Unión dispondrá de competencia para llevar a cabo acciones con el fin de apoyar, coordinar o complementar la acción de los Estados miembros. Los ámbitos de estas acciones serán, en su finalidad europea:

- a) *La protección y mejora de la salud humana.*
- b) *La industria.*
- c) *La cultura.*
- d) *El turismo.*
- e) ***La educación, la formación profesional, la juventud y el deporte.***
- f) *La protección civil.*
- g) *La cooperación administrativa.*

Esta exposición de intenciones y modos de actuación en materia educativa – ámbito e) – define con claridad que la política educativa de los Estados miembros es de competencia nacional, aunque pone de manifiesto la facultad y el compromiso de la *Unión Europea* de complementarla a través del desarrollo de acciones y programas concretos. De esta manera, la estructura, administración, financiación, organización y definición curricular de los sistemas educativos nacionales son, exclusivamente, potestad de los Estados miembros, por lo que la política educativa de la *Unión* se entiende como una serie de orientaciones cuya pretensión no va más allá de ser un mero apoyo y

⁹¹ El documento completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=es>.

complemento, siempre desde los principios de SUBSIDIARIEDAD, PROPORCIONALIDAD y RESPETO ABSOLUTO a las competencias nacionales, a las acciones de los Estados miembros para que éstas guarden una mayor coherencia entre sí (Valle, 2004). Estos principios en materia educativa no le permiten legislar, pero sí velar porque las legislaciones educativas de los 28 Estados miembros favorezcan la creación de un espacio europeo único, siendo éste el objetivo último de la política educativa de la *Unión*.

Desde la firma del *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE)*, de 1957, en el que aparecen unas escuetas referencias sobre educación, hasta nuestros días, la *Unión Europea* ha emitido miles de documentos relacionados con su política educativa, cumpliendo así con su función de apoyar y complementar el trabajo de los Ministerios de Educación de los Estados miembros en este ámbito. Esto nos ha obligado a realizar un ejercicio de síntesis que, por razones obvias de extensión, no puede ir más allá de exponer brevemente los acontecimientos más representativos en política educativa y de ofrecer los datos numéricos más relevantes en cuanto a la cantidad de documentos especialmente significativos en materia de educación. Para ello, hemos propuesto una división cronológica por etapas, fundamentada en las clasificaciones realizadas por un buen número de expertos tales como Egido (1995), Etxeberria, Ayerbe, Garagorri y Vega (2000), Diestro (2009) o Valle (2004, 2006a y 2006b), entre otros, en las que se recogen las características fundamentales de la política educativa de la *Unión* desde sus inicios hasta nuestros días:

1. Primera Etapa (1957 - 1976): *Creación de infraestructuras. Preocupación casi exclusiva por lo económico.*

La cooperación económica, el intercambio de mercancías y productos y la cualificación de profesionales será la preocupación fundamental de los firmantes del *Tratado de Roma* (Etxeberria et al., 2000). En materia educativa cabe destacar el impulso a la Formación Profesional y el primer germen de colaboración en asuntos de enseñanza general.

2. Segunda Etapa (1976 - 1992): *Los primeros pasos. Se establecen los Programas Sectoriales.*

Entre 1976 y 1980 aparecen numerosas recomendaciones, resoluciones y declaraciones en materia educativa, aunque con pocas referencias a los problemas educativos de los Estados. Destacan por ser poco vinculantes y poco prácticas a la hora de llevar a cabo las intenciones manifestadas.

Entre 1980 y 1992 se fortalecen las redes de cooperación e información entre los responsables de los sistemas educativos nacionales (*Red Eurydice*) y aparecen los primeros programas de Acción Educativa (*PETRA*⁹², *ERASMUS*⁹³, *LINGUA*⁹⁴).

3. Tercera Etapa (1992 - 2006): *Período de los Programas Globales Integrados.*

Con el *Tratado de Maastricht* de 1992 se incluye, por primera vez, un artículo exclusivo sobre educación general, el art. 126 (Valle, 2006a), en el que se expone lo siguiente:

Artículo 126

1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a

⁹² PETRA (1988) es el programa de acción comunitaria para la formación profesional de jóvenes. Su objetivo es completar las políticas de los Estados miembros destinadas a garantizar que todos los jóvenes que lo deseen reciban uno o, a ser posible, dos o más años de formación profesional, además de la enseñanza obligatoria. Más información sobre este programa en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012a_es.htm.

⁹³ El programa ERASMUS (1986) tiene como objetivo atender a las necesidades de enseñanza - aprendizaje de todos los participantes en educación superior formal y en formación profesional de nivel terciario, cualquiera que sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado, así como a las instituciones que imparten este tipo de formación. Más información sobre este programa en <http://www.programaerasmus.com/es/introduccion/sec/11/>.

⁹⁴ El programa LINGUA (1990) se encargaba de fomentar la diversidad lingüística en Europa y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza de idiomas y la formación permanente. A finales de 2006, fue sustituido por la Actividad Clave LENGUAS, dentro del Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013. Más información sobre este programa y esta Actividad Clave en http://ec.europa.eu/languages/eu-programmes/lingua_es.htm.

la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

2. La acción de la Comunidad se encaminará a:

- *desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;*
- *favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;*
- *promover la cooperación entre los centros docentes;*
- *incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;*
- *favorecer el incremento de intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;*
- *fomentar el desarrollo de la educación a distancia.*

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

4. Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo, el Consejo adoptará:

- *con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 B y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros;*
- *por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, recomendaciones.*

Entre 1992 y 2000 se instauran los Programas dirigidos al Aprendizaje Permanente⁹⁵, se vela por la coherencia, la complementariedad y la evaluación de los programas puestos en marcha en la anterior etapa y se amplían los programas ya existentes desde una política más global. Además, entre 2000 y 2006 se apuesta por una cooperación cada vez más estrecha abriendo nuevos horizontes que vendrán marcados por el *Proceso de Lisboa*. La educación y la formación pasan a tener gran importancia a nivel político.

4. Cuarta Etapa (de 2006 en adelante): *Etapa de transición hacia el Espacio Educativo Común*.

La política educativa trabaja por una educación de alta calidad, capaz de competir en una economía globalizada. Para ello, se refuerzan los intercambios educativos, se pone en marcha el *Espacio Europeo de Educación Superior*⁹⁶ surgido del *Proceso de Bolonia*⁹⁷ y se fomenta la financiación a programas de cooperación, de enseñanza de idiomas, de aprendizaje electrónico y de intercambio de prácticas.

La política educativa de la *Unión Europea* se enfrenta al reto de poner en marcha una serie de medidas educativas que den consistencia entre los jóvenes al sentimiento de la identidad europea. Este aspecto se viene desarrollando desde la denominada *Dimensión Europea de la Educación*, término que aparece por primera vez en la *Resolución del Consejo de Ministros de Educación* de 9 de febrero de 1976 (Paricio, 2005).

⁹⁵ El programa de Aprendizaje Permanente contribuye a la creación de una sociedad del conocimiento avanzada, con un desarrollo económico sostenible, más y mejores posibilidades de empleo y mayor cohesión social. El objetivo general es facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos que participan, de forma que se conviertan en una referencia de calidad en el mundo. Más información sobre este programa en <http://www.oapee.es/oapee/inicio.html>.

⁹⁶ El Espacio Europeo de Educación Superior es un complejo y ambicioso plan que han puesto en funcionamiento los países de Europa con la idea de favorecer la convergencia europea en materia de educación. Más información sobre este plan en <http://www.eees.es/>.

⁹⁷ Se denomina Proceso de Bolonia a la profunda revisión de calidad de la enseñanza universitaria que se inició a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo firmado en 1999 por los Ministros de Educación de diversos países europeos, tanto de la UE como otros países como Rusia o Turquía, con el que se inicia un proceso de convergencia cuyo objetivo fundamental es el de facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando con ello su calidad y competitividad. Aún sin ser un tratado vinculante, ha abierto las puertas a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, marco de referencia para las reformas educativas que se han iniciado en los primeros años del siglo XXI. Más información sobre el Proceso de Bolonia en <http://www.mecd.gob.es/boloniaeees/inicio.html>.

Diestro (2009) afirma que un ciudadano europeo comprometido del siglo XXI debe tener conciencia de los Derechos Humanos, debe respetar las libertades fundamentales, los principios de la democracia y el estado de derecho. Además, debe poseer vínculos cívicos con aquellos ciudadanos con los que comparte proyectos comunes y participa en el desarrollo de los mismos y, para ello, es necesario desarrollar programas específicos que fortalezcan la dimensión europea, siendo la escuela el lugar adecuado donde se pueden edificar con garantías los pilares fundamentales sobre los que se asientan las bases de la *Unión Europea*.

Éste es el reto que se han marcado las políticas educativas en estos momentos. Y esto supone, por un lado, reforzar la formación de los docentes y, por otro, integrar esta dimensión en los currículos de Primaria y Secundaria, cuyo objetivo debe ser el de conseguir una verdadera educación para la ciudadanía en el contexto europeo en el que estamos inmersos.

Tabla 4.2: Hitos y acontecimientos destacables en política educativa (I)

	ETAPAS	
	1957 – 1976 Creación de infraestructuras	1976 – 1992 Programas sectoriales
Principales hitos y realizaciones en la política educativa de la etapa	<ul style="list-style-type: none"> Las acciones realizadas van encaminadas a poner en marcha los órganos decisivos para lanzar la política de la próxima etapa. Preocupación casi exclusiva por la Formación Profesional. Primeros pasos en la cooperación en materia de enseñanza general. Temas centrales serán: la movilidad, los idiomas y la dimensión europea. 	<ul style="list-style-type: none"> Se establece el Primer Programa de Acción Educativa (1976). Posteriormente irán apareciendo las acciones sectoriales que desarrollen sus propuestas. Se establecen redes de cooperación e información entre los responsables de los sistemas educativos. Interés por la evaluación constante de los programas que van apareciendo.
Acontecimientos clave en el ámbito educativo	<p>1957: Escuela Europea de Luxemburgo. 1963: Decisión sobre los principios generales en política de Formación Profesional. 1971: Resolución de los Ministros de Educación relativa a la cooperación en el ámbito educativo. 1973: Informe JANNE por una política en educación. 1974: Se crea el Comité de Educación. 1975: Se crea el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)</p>	<p>1980: Red Eurydice. 1984: Red NARIC (Red para la homologación de títulos universitarios y reconocimiento profesional en la UE). 1987: Programa PETRA. 1988: Programa ERASMUS. 1989: Programa LINGUA</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la tabla presentada por Valle (2006b, Tomo II, ps. 420-423)]

Tabla 4.3: Hitos y acontecimientos destacables en política educativa (II)

	ETAPAS	
	1992 – 2006	
	Programas Globales Integrados	
	1992 – 2000	2000 – 2006
<p>Principales hitos y realizaciones en la política educativa de la etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se busca una política más global y se desarrollan las acciones sectoriales mediante grandes Programas Integrados. • Con el Tratado de Maastricht de 1992 se incluye por primera vez un artículo exclusivo sobre educación general (art. 126). • El paradigma del Aprendizaje Permanente se instaura en la política educativa de la Unión. • Nuevo enfoque dirigido al desarrollo de una nueva generación de programas que integran los fines y las acciones de anteriores programas en programas más amplios. • Preocupación por la coherencia y la complementariedad en el funcionamiento de los programas. • Necesidad de evaluación de dichos programas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se procura una cooperación cada vez más estrecha. • Se abren nuevos horizontes. • El proceso de Lisboa apuesta por un modelo económico más competitivo y dinámico basado en el conocimiento. • La educación y la formación pasan a tener prioridad política, especialmente desde su propiedad de dotar a la ciudadanía de mayor empleabilidad. • Especial relevancia de las TIC. • Aparece el Método de Programa Continuo, asegurando una mayor coherencia y control en las políticas diseñadas por la UE. • Se insiste en la necesidad de mantener la coherencia en los diferentes sistemas educativos de los Estados miembros.

<p>Acontecimientos clave en el ámbito educativo</p>	<p>1993: Libro Verde sobre la Dimensión Europea.</p> <p>1994: Se crea el Programa LEONARDO dirigido a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y Formación Profesional, así como a las instituciones y organizaciones que imparten o facilitan esa formación.</p> <p>1995: Libro Blanco: Enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento.</p> <p>1995: Se crea el Programa SÓCRATES destinado a contribuir al desarrollo de una enseñanza y una formación de calidad y de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza. Comprenderá lo siguientes ámbitos: ERASMUS, COMENIUS, LINGUA, EURYDICE Y ARION.</p> <p>1999: Declaración de Bolonia sobre enseñanza superior.</p> <p>2000: Informe sobre los 16 indicadores de calidad en la educación escolar europea.</p>	<p>2000: Estrategia de Lisboa.</p> <p>2000: Programa SÓCRATES II.</p> <p>2000: Programa LEONARDO II.</p> <p>2000: Programa JUVENTUD de aprendizaje no formal e informal para jóvenes de 13 a 30 años.</p> <p>2001: Se establecen los objetivos precisos para los sistemas educativos.</p> <p>2001: Programa E-Learning de mejora de la calidad y la accesibilidad de los sistemas europeos de educación y formación mediante el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>2004: Nueva generación de programas de educación y formación.</p> <p>2005: Educación y Formación 2010.</p> <p>2006: Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación.</p>
--	--	---

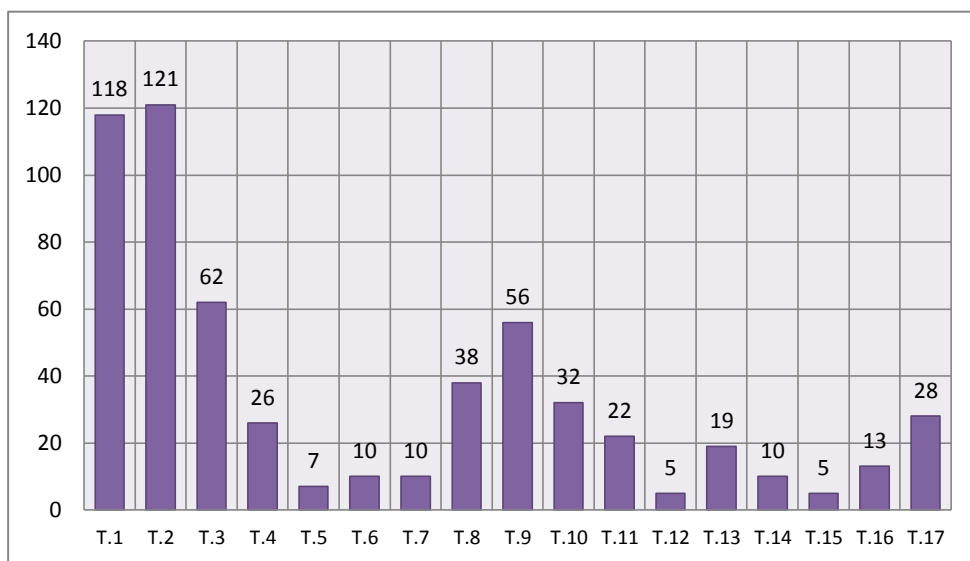
[FUENTE: Elaboración propia basada en la tabla presentada por Valle (2006b, Tomo II, ps. 420-423)]

Tabla 4.4: Hitos y acontecimientos destacables en política educativa (III)

	ETAPAS
	De 2006 en adelante Etapa de transición en busca de un Espacio Educativo Común
Principales hitos y realizaciones en la política educativa de la etapa	<ul style="list-style-type: none"> • La política educativa trabaja por una educación y formación de alta calidad para avanzar como sociedad del conocimiento y competir eficazmente en una economía globalizada. • Se refuerzan los intercambios educativos para estudiantes y profesores, lucha por la mejora en el reconocimiento de las cualificaciones y apuesta por las comunidades de conocimiento e innovación. • Puesta en marcha definitiva del Espacio Europeo de Educación Superior. • La financiación de la <i>Unión</i> fomenta de manera decidida la cooperación, la enseñanza de idiomas, el aprendizaje electrónico (e-learning) y la difusión e intercambio de prácticas. • Los programas se extienden a los estudiantes y profesores de centros educativos de otros países no miembros. • Puesta en marcha de los documentos EUROPASS de aptitudes y cualificaciones para facilitar el libre movimiento en materia laboral.
Acontecimientos clave en el ámbito educativo	<p>2007: Programa Aprendizaje a lo largo de toda la vida (2007 – 2013), que sustituye al Programa Sócrates e integra a programas sectoriales como Erasmus y Comenius y a programas globales como Leonardo.</p> <p>2008: Fomento de la creatividad y la innovación en la educación y la formación.</p> <p>2008: Agenda para la cooperación europea en las escuelas.</p> <p>2009: Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación.</p> <p>2009: Se establece la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.</p> <p>2009-2013: Comienza el programa Erasmus Mundus cuyo objetivo es mejorar la calidad en la educación superior a través de becas y cooperación académica entre Europa y el resto del mundo.</p> <p>2010: Competencias clave para un mundo cambiante.</p>

[FUENTE: Elaboración propia basada en la presentada por Valle (2006b, Tomo II, 420 – 423)]

Sobre los documentos de especial relevancia emitidos desde las instituciones de la *Unión* con referencias a su política educativa entre 1957 y 2014, hemos hecho nuestra la clasificación presentada por Valle (2006b), a la que hemos añadido todos aquellos informes aparecidos entre 2006 y 2014 que, por su contenido en materia educativa tienen, a nuestro parecer, tanto valor como los seleccionados por el propio Valle. Estamos hablando de un total de 409 escritos, clasificados en 16 categorías temáticas, a las que hemos sumado una nueva categoría que reúne los documentos relacionados con la Educación Artística y la Música. El siguiente gráfico recoge, en términos de cantidades, la distribución de estos 409 documentos en las categorías temáticas que, por su contenido, mejor encajan. Es importante aclarar que un buen número de informes están clasificados en varias categorías, por lo que el número total de documentos de cada categoría temática está calculado en base al número total (409) de documentos seleccionados.



T.1: Educación y formación general	T.2: Formación Profesional	T.3: Juventud
T.4: Paso a la vida profesional	T.5: Dimensión Europea de la Educación	T.6: Aprendizaje de idiomas
T.7: Datos y estadísticas sobre Educación	T.8: Igualdad de oportunidades	T.9: Educación Superior
T.10: TIC, E – Learning	T.11: Aprendizaje Permanente	T.12: Formación del Profesorado
T.13: Instituciones educativas europeas	T.14: Calidad. Éxito escolar.	T.15: Objetivos de los sistemas educativos
T.16: Educación y salud, consumo, medio ambiente, deporte y seguridad	T.17: Educación Artística	NÚMERO TOTAL DE DOCUMENTOS SELECCIONADOS: 409

Figura 4.2: Número de documentos significativos sobre política educativa

[FUENTE: Elaboración propia basada en los datos proporcionados por Valle (2006b)

Si bien el estudio de todos estos documentos se aleja de los objetivos de nuestra investigación, hemos prestado especial atención a los 28 documentos relacionados con la Educación Artística, realizando una breve reseña de cada uno de ellos que presentamos a continuación.

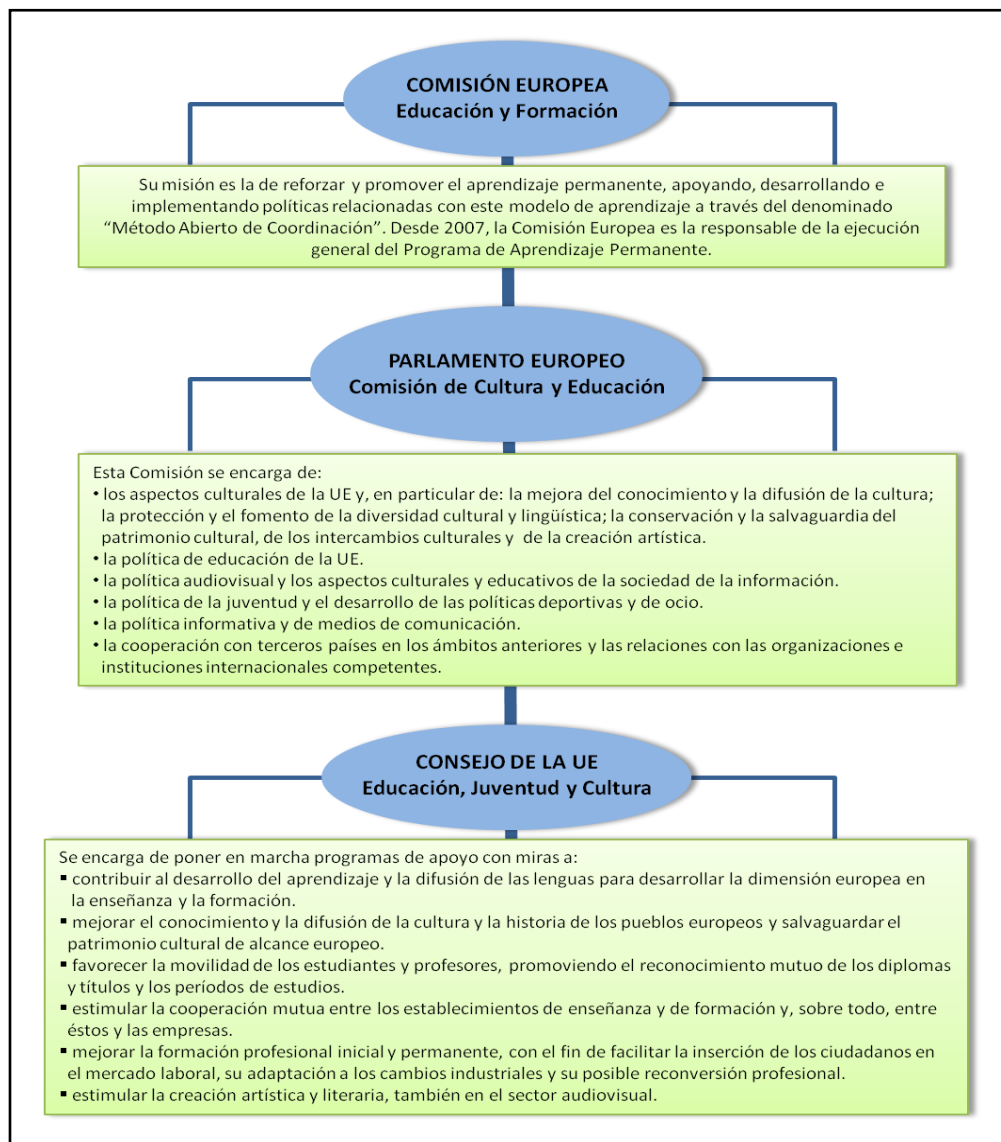


Figura 4.3: Instituciones y Organismos de la UE con competencias en política educativa (I)

[FUENTE: Elaboración propia]

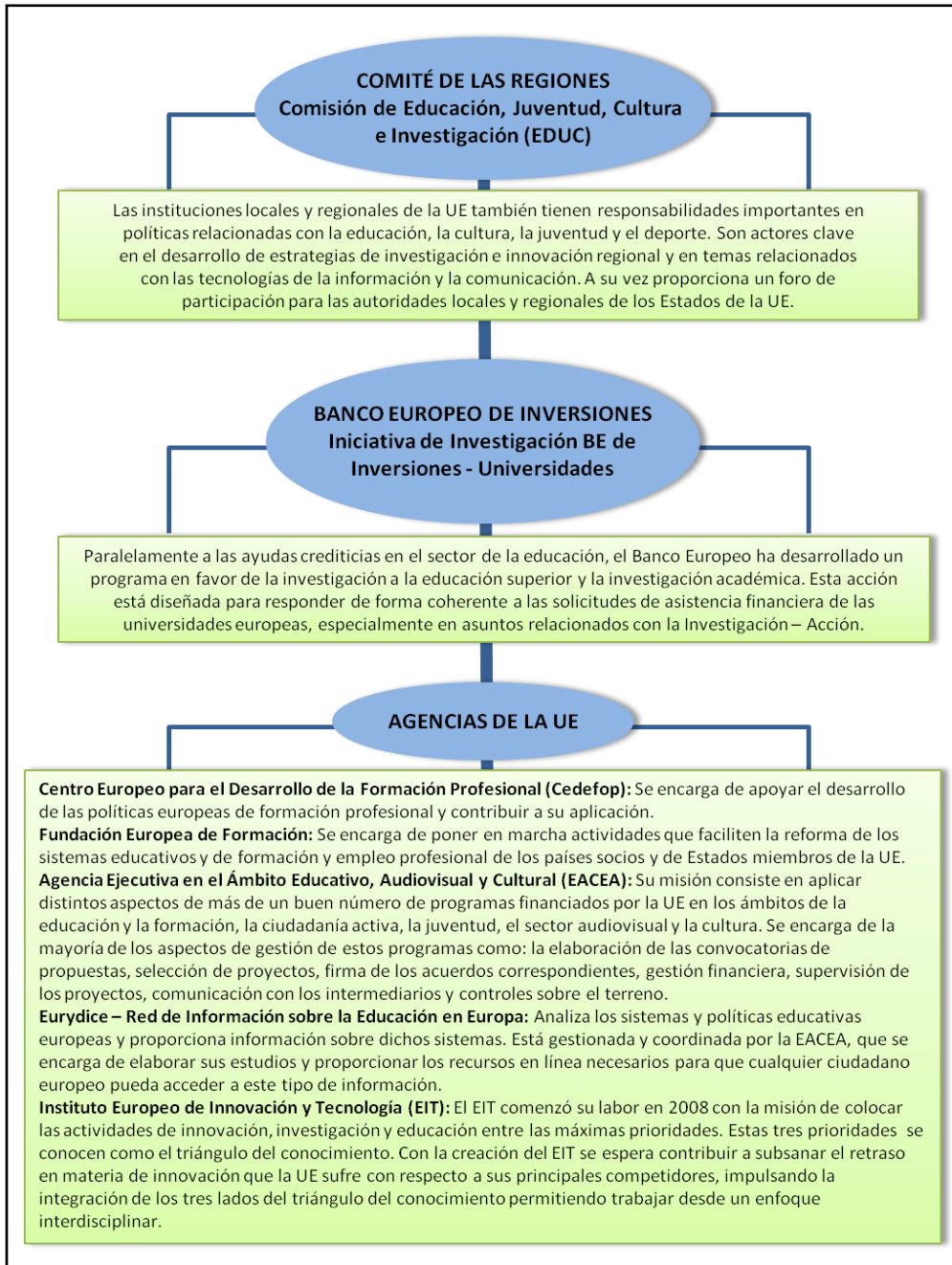


Figura 4.4: Instituciones y Organismos de la UE con competencias en política educativa (II)

[FUENTE: Elaboración propia]

4.2.1. Veintiocho Documentos Clave de la UE sobre la Educación Musical y la Educación Artística

Ante la cantidad de documentos que, de manera más o menos extensa, hacen referencia a la Educación Musical y a la Educación Artística, hemos seleccionado veintiocho textos fundamentales que, desde nuestro punto de vista, tienen un mayor valor por su contenido y porque reflejan con claridad cuál es la postura de las distintas instituciones de la Unión sobre la enseñanza y el aprendizaje de estas Áreas de Conocimiento. A su vez, estos veintiocho textos se han clasificado en dos grupos: por un lado, aquellos que aportan información precisa e imprescindible sobre las enseñanzas artísticas, por lo que hemos creído conveniente realizar una breve síntesis de su contenido (17 documentos); y por otro, aquellos que, si bien la información que nos proporcionan no se puede calificar de indispensable, tienen un alto interés a nivel educativo y, en algún momento, hacen referencia a la enseñanza de las materias artísticas (11 documentos).

4.2.1.1. Los Diecisiete Documentos Imprescindibles

1. *Resolución del Parlamento Europeo de 10.02.1988 sobre la enseñanza y promoción de la música en la Comunidad Europea*⁹⁸: En este documento, el PE expone la importancia de la música en el desarrollo de la dimensión europea de la educación. También habla de la necesidad de fomentar el acceso a la vida musical y la participación activa en ella de un público cada vez más numeroso y joven, por lo que se hace imprescindible intensificar la Educación Musical, sobre todo en los Centros escolares partiendo, asimismo, del principio de que la Educación Musical es un derecho del

⁹⁸ El documento completo se puede consultar en: http://www.euskadi.net/cgi-bin/k54/ver_c?CMD=VERDOC&BASE=B03J&DOCN=000009842&CONF=/config/k54/bopv_c.cnf

ciudadano europeo. Por último, el *PE* recomienda a la *Comisión Europea* y a los *Estados miembros* que adopten medidas legislativas para intensificar la presencia de la música y de la cultura musical en la formación y en la vida de todos los ciudadanos de la *Comunidad*, y considera que a la música se le debe reservar un lugar adecuado en los programas de intercambios de estudiantes y profesores entre países de la *Comunidad Europea*.

2. *Resolución del Parlamento Europeo sobre la promoción del teatro y de la música en la Comunidad Europea (DO C 305 de 25.11.1991)*⁹⁹: El *PE* expresa la necesidad de fomentar las diferentes actividades teatrales y musicales a nivel europeo, nacional, regional y local y apuesta por favorecer intercambios *ERASMUS* en los sectores teatral y musical, elogiando el papel internacional de la *ECYO*, ahora *EUYO* (Orquesta de la juventud de la Comunidad Europea)¹⁰⁰.

3. *Conclusiones del Consejo de 21 de junio de 1994 sobre los aspectos artísticos y culturales de la educación (DO C 229 de 18.08.1994)*¹⁰¹: En este documento, el *Consejo* recuerda que el *Tratado de la UE* pone especial énfasis en la consecución de una educación de calidad. La introducción en los temas culturales y la iniciación en la creación y la interpretación artísticas pueden contribuir, en gran medida, al desarrollo armonioso de los individuos en la sociedad, por lo que dicha educación de calidad necesita apostar de manera decidida por una mayor aportación cultural y artística. Por último, el *Consejo* insta a la *Comisión* a que conceda a los aspectos culturales y artísticos de la educación la importancia que merecen. Además, en el ANEXO del documento se exponen los siguientes aspectos relacionados con las enseñanzas artísticas:

⁹⁹ El documento completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51991IP0262:ES:NOT>

¹⁰⁰ Más información sobre la EUYO en: <http://www.euyo.org.uk/>

¹⁰¹ El texto completo se puede consultar en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31994Y0818\(01\):ES:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31994Y0818(01):ES:NOT)

- *Las disciplinas artísticas no están destinadas exclusivamente a los individuos con dotes particulares, sino que pueden considerarse un medio de expresar una necesidad profunda de relación y de intercambio de ideas entre las personas.*
 - *La aportación de la cultura a la educación debe despertar el interés de todos los niños.*
 - *La educación cultural (de la que forman parte las enseñanzas artísticas) contribuye de manera clave a la consecución del respeto de las minorías culturales, y al reconocimiento de la existencia de diferencias en la sociedad.*
 - *Un sistema educativo que insista lo suficiente en los aspectos culturales puede tener un efecto profundo en la sociedad. La educación cultural debe estar dirigida a todos los niños, incluso a las personas menos dotadas, disminuidas o con necesidades específicas, pues el arte da a los individuos y a la gente en general la ocasión de explorar su personalidad, expresarse, comunicarse y crear.*
4. *Conclusiones del Consejo de 18 de diciembre de 1997 sobre el papel de la música en Europa (DO 98/C 1/04 de 03.01.1998)*¹⁰²: En este documento, el Consejo invita a la Comisión a que presente propuestas que trabajen en favor de la mejora del acceso de un público más amplio a la música, con especial atención a la Educación Musical desde la edad más temprana, apoyando acciones innovadoras y ejemplares que pongan de relieve el cometido básico e integrador de la música en la sociedad.

¹⁰² El texto completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1998:001:0006:0007:ES:PDF>

5. *Pregunta Escrita E – 1963/00 de M^a Sanders – ten Holte (ELDR) a la Comisión el 21 de junio de 2000. Asunto: Enseñanza de la música en los diferentes Estados miembros (2001/C81 E/143)¹⁰³.*

- *¿Existe un estudio comparativo a nivel europeo sobre la situación de la enseñanza de la música en los distintos Estados miembros en lo relativo a la cooperación o a la ausencia de la misma?*
- *¿Dispone la Comisión... de información sobre a qué nivel de la administración pública se toman las decisiones en los diferentes Estados miembros... sobre la enseñanza de la música en los colegios?*
- *¿Sabe la Comisión si la música constituye una parte integral del plan de estudios en la enseñanza primaria y secundaria de los Estados miembros, cuál es el objetivo de ello y cuál es el nivel que se aspira alcance el alumno?*
- *¿Podría indicar la Comisión qué porcentaje del presupuesto nacional, por Estado miembro, se dedica a la cultura en general y a la enseñanza de la música en particular?*
- *En el caso de que la Comisión no disponga de estos datos, ¿está dispuesta la Comisión a iniciar un estudio al respecto?*

A esta serie de preguntas, la *Comisión* respondió que la enseñanza de la música a nivel nacional constituye un ámbito de competencia exclusiva de los Estados miembros y, por tanto, se trata con arreglo a las prioridades atribuidas por cada uno de ellos. Por otra parte, la *Comisión* no dispone de información exhaustiva a escala europea, pero se está trabajando en esa línea.

¹⁰³ El texto completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2001:081E:0119:0120:ES:PDF>

6. *Resolución del Parlamento Europeo sobre el papel de las escuelas y de la educación escolar en el fomento del acceso público a la cultura (DO de 26.02.2004) – (2002/2268 (INI))*¹⁰⁴: El apartado 5 de la Exposición de Motivos se refiere a la educación artística y la creatividad. En uno de sus párrafos se expone que la educación cultural desde una edad temprana y la participación en actividades artísticas y culturales es un factor importante en el desarrollo de las capacidades y las destrezas para la vida. Además, la educación artística no debería tratar sólo la transmisión cultural, sino también el desarrollo del potencial creativo de los alumnos.

7. *Parlamento Europeo. Comisión de Cultura y Educación. COMUNICACIÓN A LOS MIEMBROS. Asunto: Audiencia pública "Danza, Música, Coros, Teatro: Apoyar a los artistas y promover la creatividad, celebrada el 28 de noviembre de 2005 (09.02.2006)*¹⁰⁵: El tema 2 de esta Audiencia desarrolla las condiciones de apoyo a la creatividad artística, y expone que una de las medidas proyectadas para la mejora de la creatividad artística es la inclusión de la educación artística en las escuelas desde las edades más tempranas.

8. *Resolución del Parlamento Europeo, de 7 de junio de 2007, sobre el estatuto social de los artistas (2006/2249(INI))*¹⁰⁶: Esta Resolución considera que debe garantizarse de manera eficaz la integración de las enseñanzas artísticas en los programas académicos de los Estados miembros, favoreciendo la formación artística y cultural del individuo desde la más temprana edad. Tras las consideraciones, se expone una serie de peticiones y recomendaciones divididas en seis

¹⁰⁴ El texto completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2004:098E:0179:0182:ES:PDF>

¹⁰⁵ El texto completo se puede consultar en: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/commissions/cult/communication/2006/369898/CULT_CM\(2006\)369898_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/commissions/cult/communication/2006/369898/CULT_CM(2006)369898_ES.pdf)

¹⁰⁶ El texto completo se puede consultar en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2007-0236&language=ES>

temáticas distintas. La última de ellas, **Garantizar la formación artística y cultural desde la más temprana edad**, compuesta por los apartados 34 al 39, plantea las recomendaciones sobre la educación artística en los sistemas educativos nacionales en los siguientes términos:

34. Pide a la Comisión que elabore un estudio sobre la educación artística en la Unión Europea en dos años.

36. Pide a la Comisión que prevea la financiación de medidas y proyectos piloto que permitan, en particular, definir los modelos apropiados en materia de educación artística en el entorno escolar mediante la creación de un sistema europeo de intercambio de informaciones y de experiencias destinado a los docentes encargados de las enseñanzas artísticas.

37. Recomienda a los Estados miembros que intensifiquen la formación de los docentes encargados de la educación artística.

39. Pide a la Comisión y a los Estados miembros que pongan en marcha una campaña de información como garantía de la calidad de la educación artística.

9. *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009 (2008/0064) (COD)*¹⁰⁷: En ésta se señala que la creatividad es una característica humana que se manifiesta en muchos ámbitos y contextos y que, con frecuencia, las comunidades relacionadas con la creatividad y la innovación – las artísticas por un lado y las tecnológicas y empresariales por otro – no están bien relacionadas entre sí. En este sentido, este *Año Europeo* deberá hacer de puente entre ambos mundos, mostrando con ejemplos concretos los beneficios que supone el que en varios ámbitos, como las escuelas, se tengan en cuenta los conceptos de creatividad e innovación a la par. Uno de los objetivos específicos que se proponen es *desarrollar*

¹⁰⁷ El texto completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0159:FIN:ES:PDF>

enfoques pedagógicos innovadores que incluyan actividades artísticas y ciencia en las escuelas y, a la vez, recomienda a los sistemas de educación y formación que faciliten, a todos los niveles adecuados, el desarrollo de las competencias clave para apoyar la creatividad y la innovación.

10. *Conclusiones del Consejo de 22 de mayo de 2008 sobre las competencias interculturales (2008/C 141/09)*¹⁰⁸: Tras las consideraciones previas, el Consejo reconoce que para consolidar las competencias interculturales en la sociedad, es necesario desarrollar un planteamiento sostenible e intersectorial orientado al diálogo intercultural. Habrá que procurar que dicho planteamiento integre y potencie las iniciativas pertinentes en diferentes ámbitos. Uno de estos ámbitos es la CULTURA y, en las propuestas de éste se especifica que es necesario el respaldo a la cooperación de lo cultural con la educación y formación formales, por un lado, y con el aprendizaje informal y no formal, por otro, en materia de concienciación cultural y de educación artística.
11. *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el plan de trabajo en materia de cultura (2008 – 2010) (2008/C 143/06)*¹⁰⁹: Este documento marca cinco prioridades que deberán tenerse en cuenta por los Estados miembros, por la Comisión o por ambas instituciones. La Prioridad 2 (*Promover el acceso a la cultura, en particular mediante la promoción del patrimonio cultural, el multilingüismo, la digitalización, el turismo cultural, las sinergias con la educación, especialmente la educación artística, y una mayor movilidad de las colecciones*), que corresponde ponerla en práctica a los Estados miembros, se propone, entre otras iniciativas, procurar

¹⁰⁸ El texto completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:141:0014:0016:ES:PDF>

¹⁰⁹ El texto completo se pueden consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:143:0009:0016:ES:PDF>

mayores sinergias entre cultura y educación en el marco de un grupo de trabajo que deberá reunirse dos o tres veces al año, desde junio de 2008 hasta finales de 2010. Los objetivos de los que debe partir este grupo de trabajo se definen de la siguiente manera:

Partiendo de los trabajos de la red de funcionarios en el ámbito de la educación artística y cultural, dicho grupo de trabajo realizará estudios y presentará informes y recomendaciones (que podrán plasmarse en la validación de buenas prácticas, la formulación de propuestas de iniciativas de cooperación entre Estados miembros o a escala de la Comunidad Europea y la búsqueda de elementos metodológicos para evaluar los avances hechos), en su caso, sobre los siguientes ámbitos:

- políticas destinadas a fomentar sinergias entre la cultura y la educación, incluidas las artes en la educación, y el desarrollo de proyectos, para poner en práctica la competencia clave "conciencia y expresión culturales".

- intercambio de buenas prácticas sobre actividades y estructuras a nivel regional, nacional y local para promover la educación artística y cultural, ya sea formal (como parte integrante del plan de estudios), no formal o informal.

12. *Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre los estudios artísticos en la Unión Europea (2008/2226(INI))¹¹⁰: La exposición de motivos de la propuesta que la Comisión de Cultura y Educación presentó al Parlamento Europeo, nos ofrece información relevante sobre la situación actual de la enseñanza artística y, como consecuencia, de la necesidad de desarrollar y aprobar esta Resolución:*

- *La enseñanza artística es considerada universalmente como un componente indispensable de la educación en su concepción clásica. En la actualidad, si bien es una asignatura obligatoria en*

¹¹⁰ El texto completo se puede consultar en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2009-0093&language=ES>

muchos sistemas educativos de los distintos Estados miembros, siguen existiendo importantes diferencias entre modelos de enseñanza artística en los mismos.

- *Los programas de educación artística ayudan a las personas a descubrir la diversidad de las expresiones culturales, desarrollan su sensibilidad hacia éstas, y contribuyen a descubrir el placer por el arte y la cultura. Además, refuerzan las identidades y los valores individuales y colectivos, y protegen la diversidad cultural.*

En las consideraciones iniciales de la *Resolución* podemos leer lo siguiente:

- *La educación artística y cultural... es un desafío fundamental que deben asumir los sistemas educativos de los Estados miembros.*
- *La educación cultural y artística es un componente esencial en la formación de los niños y jóvenes, pues contribuye al desarrollo del libre albedrío, la sensibilidad y la apertura hacia los demás; que representa un gran desafío para la igualdad de oportunidades y es premisa para una verdadera democratización del acceso a la cultura.*
- *Es deplorable y se deplora que por imperativos económicos los Estados miembros con demasiada frecuencia se vean impelidos a reducir el espacio destinado a las artes en sus políticas educativas generales.*
- *La educación artística... favorece unas relaciones más estrechas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes.*
- *Existen importantes disparidades entre los modelos de enseñanza artística vigentes en los distintos Estados miembros.*
- *La educación artística debería ser elemento obligado en los programas educativos a todos los niveles escolares, a fin de favorecer la democratización del acceso a la cultura.*

- *La educación artística y cultural conlleva intrínsecamente una aspiración de educación ciudadana y participa en la configuración de las ideas y la realización personal en los planos intelectual, afectivo y corporal.*

Partiendo de estas premisas, el *Parlamento Europeo* pide al *Consejo*, a la *Comisión* y a los *Estados miembros* que:

- × *Definan el papel de la educación artística como herramienta pedagógica esencial para revalorizar la cultura en un mundo globalizado y multicultural.*
- × *Establezcan estrategias comunes para la promoción de políticas de educación artística y de formación del profesorado especializado en esta disciplina.*
- × *Animen a los representantes nacionales en el... Grupo de Trabajo de Educación y Cultura... a examinar el cometido de las artes en los diferentes contextos educativos (formal, informal y no formal) y en todos los niveles educativos... así como la formación necesaria para los profesores especializados.*

Por último, recomienda el desarrollo común de un portal europeo para la formación artística y cultural y la inclusión de la educación artística en los currículos educativos de los Estados miembros para asegurar el desarrollo y el fomento del modelo cultural europeo.

13. *Resolución del Parlamento Europeo, de 2 de abril de 2009, sobre mejorar las escuelas: un programa de cooperación europea (2010/C 137 E/09)¹¹¹: La consideración "Q" de este documento resuelve que una educación general que comprenda materias tales como las artes y la música puede contribuir al fomento de la realización personal, la confianza en uno mismo y el desarrollo de la creatividad y el pensamiento innovador. En este mismo sentido, la petición de*

¹¹¹ El texto completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:137E:0043:0049:ES:PDF>

mejora "19" considera que todos los niños deben disponer, desde las edades más tempranas, de oportunidades para adquirir competencias musicales, artísticas, manuales, físicas, sociales y cívicas y expone la creencia firme del PE de que la Educación Musical, Artística y Física debe estar incluida de manera obligatoria en los planes de estudios de las escuelas.

14. *Conclusiones del Consejo, de 27 de noviembre de 2009, sobre la promoción de una generación creativa: desarrollar la creatividad y la capacidad innovadora de los niños y de los jóvenes a través de la expresión cultural y del acceso a la cultura (2009/C 301/08)*¹¹²: En éstas, el Consejo señala que el acceso y la exposición a expresiones culturales, prácticas artísticas y obras de arte diversas desde una edad temprana son fundamentales para el desarrollo personal, la autoestima, la identidad y el sentido de pertenencia del individuo ya que, con ello, se dota a niños y jóvenes de competencias interculturales y de otras aptitudes importantes para la inclusión social y para la ciudadanía activa y las posibilidades de empleo futuro. Además, señala que la promoción de la cultura y de la expresión cultural en las escuelas y demás instituciones de enseñanza, así como en el entorno de la enseñanza no formal, ya sea a modo de asignaturas específicas como de otros planteamientos de aprendizaje que conecten campos del conocimiento distintos, contribuye al desarrollo completo del individuo, a la motivación y a un mejor aprendizaje, así como al desarrollo de la creatividad y de las habilidades de innovación.

En esta misma línea, el Consejo determina, desde la observancia del Principio de Subsidiariedad, seis prioridades para fomentar una generación creativa en la Unión Europea. De estas seis, la segunda prioridad (*Aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece el sector educativo para intensificar la promoción de la creatividad por medio de la cultura y de la expresión cultural*) plantea que los Estados miembros deberían:

¹¹² El texto completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:301:0009:0011:ES:PDF>

- *Fomentar un acceso más amplio a la cultura y a las expresiones culturales tanto a través de la educación formal como de la no formal, en especial mediante asociaciones estructuradas y estratégicas, a nivel de institución y de actuación concreta.*
- *Alentar este proceso, por ejemplo, a través de la formación especializada y la formación adicional para los profesores y otras personas que trabajen en los sectores de la enseñanza, de la cultura y de la juventud. Este proceso también puede realizarse a través de la utilización de instrumentos y métodos modernos de aprendizaje, incluidos los basados en las tecnologías de la información y la comunicación, y dando más peso en las escuelas a ámbitos como la educación artística y la conciencia social.*

15. *European Agenda for Culture. Open Method of Coordination (MAC). Working Group on developing synergies with education, especially arts education*¹¹³. *Final Report. 2010*¹¹⁴: Este informe, editado por el grupo de trabajo surgido tras las recomendaciones realizadas por el Consejo en el documento *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el plan de trabajo en materia de cultura (2008 – 2010) (2008/C 143/06)* (Documento nº 11 de los presentados en este epígrafe) es, a nuestro parecer, el texto fundamental y más significativo de los seleccionados. En él se exponen y analizan dieciséis recomendaciones básicas, divididas en cuatro grandes bloques temáticos, para el desarrollo de sinergias en educación artística. De esta manera, cada recomendación propone diferentes acciones que deberán ser favorecidas, en unos casos, y fortalecidas, en otros, tanto por los Estados miembros como por la propia UE.

¹¹³ La UE define a la Educación Artística como una área de conocimiento que engloba a las siguientes disciplinas: Música, Artes Plásticas y Visuales, Teatro, Danza y Artesanía, entre otras.

¹¹⁴ El texto completo se puede consultar en: http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/documents/moc-edu-final-report_en.pdf

Tabla 4.5: Recomendaciones del grupo de trabajo a la Comisión y a los Estados miembros

BLOQUE 1: CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
RECOMENDACIÓN 1: Promover la interdisciplinariedad
RECOMENDACIÓN 2: Promover y reforzar el conocimiento y valoración del patrimonio desde un enfoque global
BLOQUE 2: EDUCACIÓN EN TIC
Las TIC ofrecen nuevas oportunidades y nuevas formas de fomentar la creatividad, acceso a la cultura y capacidad de innovación a los jóvenes. El principal reto consiste en asegurar ofertas de alta calidad en el trabajo con las TIC que favorezcan el desarrollo de las capacidades necesarias para conocer y enfrentarse a la sociedad de la información en la que viven, lo que les ayudará a fortalecer su punto de vista sobre las políticas de innovación y cultura necesarias en el campo común de la educación artística y cultural
RECOMENDACIÓN 3: Estudiar y promover en cada Estado miembro nuevos servicios y estrategias para garantizar el acceso y la plena inclusión de las TIC en los ámbitos educativo y cultural
RECOMENDACIÓN 4: Implementar y mejorar las iniciativas de educación en TIC de los Estados miembros, en particular las iniciativas que desarrollen la creatividad mediante las TIC, incluyendo procesos de evaluación con los que poder valorar los programas llevados a cabo y los resultados obtenidos
RECOMENDACIÓN 5: Reforzar las políticas de apoyo sobre la utilización de las TIC para el desarrollo de la creatividad
RECOMENDACIÓN 6: Valorar y promover el talento creativo y las habilidades creativas adquiridas por los niños y adolescentes.
RECOMENDACIÓN 7: Involucrar a todas las instituciones educativas y culturales en el proceso de introducción y desarrollo de la creatividad mediante las TIC en los ámbitos educativos

BLOQUE 3: EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES Y LAS ASOCIACIONES CULTURALES

El desarrollo de programas relacionados con la educación cultural y la educación artística son responsabilidad de las instituciones encargadas de la educación y la cultura

RECOMENDACIÓN 8: Favorecer la cooperación entre las escuelas y las organizaciones culturales mediante políticas y estrategias a largo plazo, definiendo el papel de ambas instituciones y supervisando periódicamente los procesos realizados. De esta manera, la cooperación será más efectiva y sostenible y no quedará únicamente plasmada en un proyecto irrealizable

RECOMENDACIÓN 9: Apoyar el intercambio de información, conocimientos y resultados entre los Estados miembros sobre las políticas de cooperación entre las instituciones educativas y culturales, facilitando a las redes de información de la UE la realización de documentos e informes que puedan ser consultados desde los portales de educación y cultura de los que dispone la propia UE

RECOMENDACIÓN 10: Promover la cooperación entre las instituciones educativas y culturales interpaíses

RECOMENDACIÓN 11: Destinar partidas económicas destinadas a estas organizaciones para la creación de equipos de mediación y seguimiento que aseguren el cumplimiento de los proyectos puestos en marcha

RECOMENDACIÓN 12: Ofrecer el apoyo suficiente para la formación de profesores, artistas y otros profesionales de la cultura y asegurar los procesos de formación continua y permanente para estos

RECOMENDACIÓN 13: Realzar el papel de la educación artística y los efectos beneficiosos que ejercen sobre las personas en la sociedad actual

BLOQUE 4: EVALUACIÓN

La evaluación es una dimensión importante en las políticas sobre educación artística y cultural, ya que permite comprobar la divergencia entre las intenciones declaradas y su aplicación real

RECOMENDACIÓN 14: Incluir programas de evaluación de las políticas nacionales desarrolladas

RECOMENDACIÓN 15: Contribuir en el desarrollo de programas de formación del profesorado y de los profesionales de la cultura en técnicas de evaluación, ofreciéndoles las herramientas necesarias para llevar a cabo dichos procesos evaluativos

RECOMENDACIÓN 16: Establecer un observatorio a nivel europeo. Éste deberá tener la capacidad de recoger los informes producidos por los Estados miembros y de producir estudios analíticos y comparativos que sirvan a estos de soporte para la mejora de la información sobre el estado de la educación artística y cultural en la UE

[FUENTE: Elaboración propia]

En las *Conclusiones Generales del Informe*, el grupo de trabajo señala dos aspectos fundamentales a tener en cuenta para que la labor realizada sea efectiva y tenga continuidad:

- La Comisión y los Estados miembros deberían reflexionar y reaccionar sobre las posibilidades reales que existen para llevar a cabo estas recomendaciones. La continuidad del trabajo requiere la cooperación entre cultura y educación a todos los niveles, tanto por parte de la Comisión de la UE como de los Estados miembros.
- La continuidad del *Método Abierto de Coordinación (MOC)* en el campo de la cultura en general y, en concreto, en el área de las sinergias entre la educación y la cultura en particular, es necesaria una reflexión más profunda y un permanente intercambio de información y cooperación. Si en períodos anteriores ha habido acuerdos a la hora de abordar cuestiones generales sobre la educación artística y cultural, han surgido dudas sobre la puesta en práctica de las metodologías definidas para lograr los propósitos acordados.

En cuanto a cómo se podría seguir trabajando en este campo, el grupo de trabajo propuso la creación de equipos transnacionales dentro del formato MOC, con el objetivo de identificar las sinergias existentes entre los diferentes Estados miembros y, de esta manera, definir proyectos concretos. Estos equipos

contribuirían a que tanto la *Comisión* como los Estados concretaran su labor siguiendo el plan de acción propuesto en las recomendaciones anteriores.

16. *Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de mayo de 2011, sobre "Liberar el potencial de las industrias culturales y creativas" (2010/2156(INI))*¹¹⁵: En este documento, el PE considera que es esencial velar por la educación artística y cultural de los ciudadanos y respetar la creación, para desarrollar la creatividad y el conocimiento de las artes, de la cultura, del patrimonio cultural y de la diversidad cultural de la *Unión*. A su vez, anima a los Estados miembros y a la *Comisión Europea* a promover la educación artística y cultural a todas las edades, desde la enseñanza primaria hasta la superior o profesional.

17. *Conclusiones del Consejo sobre las competencias culturales y creativas y su papel en la creación del capital intelectual de Europa (2011/C 372/05, de 20.12.2011)*¹¹⁶: En este informe, el Consejo concluye que:

- *La competencia clave de conciencia y expresión culturales tiene una importante dimensión de aprendizaje permanente y, al tratarse de una importante competencia transversal, es crucial para la adquisición de otras competencias clave para el aprendizaje permanente.*
- *Las competencias culturales y creativas fundamentan la creatividad y la innovación, que a su vez, impulsan un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.*
- *Estas competencias contribuyen a un mejor nivel de formación en su conjunto, la reducción del abandono escolar y la mejora de las*

¹¹⁵ El texto completo se puede consultar en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P7-TA-2011-0240+0+DOC+PDF+V0//ES>

¹¹⁶ El texto completo se puede consultar en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0019:01:ES:HTML>

perspectivas de integración social, ya que todo ello tiene repercusiones importantes en la motivación y la socialización y permite que los alumnos descubran y desarrollen sus capacidades.

- *El Consejo invita a los Estados miembros a concienciar sobre las actividades pertinentes y reconocerlas, y difundir buenas prácticas entre... las entidades culturales y educativas... a escala nacional, regional y local, especialmente en relación con las competencias clave de conciencia y expresión culturales, en particular para:*
 - *reducir el abandono escolar.*
 - *cumplir con los objetivos del marco estratégico para la cooperación europea en ámbito de la educación y la formación.*
 - *alcanzar los objetivos de la educación infantil.*
 - *abordar... las metodologías empleadas... con objeto de elevar el atractivo de las escuelas y mejorar la motivación de los alumnos.*
- *Invita a la Comisión a que colabore con los Estados miembros para ver cómo mejorar los indicadores existentes en materia de educación... en los ámbitos de la creatividad.*

4.2.1.2. Once Documentos de Interés¹¹⁷

- 1) *Resolución del Parlamento Europeo sobre la creación de una Orquesta de Jóvenes de la Comunidad Europea (DO C 79 de 05.04.1976, p. 8)*
- 2) *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 29 de marzo de 1996, por la que se aprueba un programa de apoyo a las actividades artísticas y culturales de dimensión europea (Caleidoscopio) (719/96/CE)*
- 3) *Estudio "La Música en Europa", elaborado por la Oficina Europea de la Música los días 18 y 19 de octubre de 1996 en Irlanda.*
- 4) *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).*
- 5) *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una Agenda Europea para la Cultura en un Mundo de Vías de Globalización (10.05.2007) {SEC (2007) 570}.*
- 6) *Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de abril de 2008, sobre una Agenda Europea para la Cultura en un Mundo en vías de Globalización (2007/2211 (INI)).*
- 7) *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el fomento de la creatividad y la innovación en la educación y la formación (2008/C 141/10).*
- 8) *Conclusiones del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, de 16 de diciembre de 2008, reunidos en el seno del Consejo, sobre la promoción de la diversidad cultural y el*

¹¹⁷ Estos 11 documentos se pueden consultar en la siguiente web de la Unión Europea: http://europa.eu/publications/index_es.htm

diálogo intercultural en las relaciones exteriores de la Unión Europea y de sus Estados miembros (DO C 320 de 16.12.2008).

- 9) *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (2009/C 119/02).*
- 10) *Conclusiones del Foro de Ministros de Educación de América Latina, El Caribe y la Unión Europea para la VI Cumbre ALC-UE, 25 y 26 de marzo de 2010¹¹⁸.*
- 11) *Conclusiones del Consejo de 19 de noviembre de 2010, sobre el acceso de los jóvenes a la cultura (2010/C 326/02).*

4.2.2. La Dimensión Europea de la Educación (DEE)

El término *Dimensión Europea de la Educación (DEE)*, sobre el que Diestro (2009, p. 66) nos advierte de su indefinición conceptual, aparece por primera vez en los llamados *Informes Spinelli* de 1972 (*Bilan et perspective de l'activité du groupe enseignement et éducation y Memorando pour une action communautaire dans le domaine de la culture*) (Valle, 2006b), pero será el *Informe Janne* de 1973 (*Pour une politique communautaire de l'éducation*), el que la desarrolle extensamente y le proporcione la magnitud suficiente para que haya sido tratada en diferentes documentos sobre materia educativa, hasta convertirse en uno de los grandes temas sobre política educativa de la *Unión*. De estos documentos caben destacar los siguientes¹¹⁹:

¹¹⁸ Este documento se puede consultar en: <http://www.oei.es/metas2021/noticias24.htm>

¹¹⁹ Estos documentos se pueden consultar en: http://europa.eu/publications/index_es.htm

- *Programa de Acción en Materia de Educación de 1976.*
- *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 27 de septiembre de 1985, sobre un mayor realce de la Dimensión Europea de la Educación.*
- *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo, de 24 de mayo de 1988, sobre la Dimensión en la Enseñanza.*
- *Libro Verde¹²⁰ sobre la Dimensión Europea de la Educación, de 1993.*

Las *Tablas 4.6, 4.7 y 4.8* recogen los aspectos fundamentales relacionados con la *DEE* desde su aparición hasta las acciones más actuales definidas tanto para los Estados miembros como para la *Comunidad Europea*.

¹²⁰ La Unión Europea, al igual que otros organismos oficiales, viene publicando a lo largo de los años Libros Verdes y Libros Blancos. Los Libros Verdes, o Green Papers, tienen como finalidad estimular una reflexión sobre un tema concreto y recopilar información sobre éste. Para redactarlos se invita a las partes interesadas a que participen en un proceso de consulta y debate sobre una serie de propuestas. Tras su publicación se puede continuar con el trabajo. Los resultados de este trabajo posterior pueden publicarse en un Libro Blanco, que contendrá propuestas y acciones concretas con la intención de legislar sobre el tema tratado. Aunque los resultados de ninguno de los dos Libros son vinculantes, suelen indicar la estrategia que seguirá la Unión y que acabará conduciendo a alguna norma comunitaria.

Tabla 4.6: Contenidos fundamentales desarrollados en los documentos sobre la *DEE*

<p>INFORME JANNE¹²¹ DE 1973</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primer informe trascendental de la Comunidad Europea en materia educativa. • Desarrolla los aspectos políticos del problema de la educación a nivel comunitario. • Se centra en grandes temas como: <i>el aprendizaje de idiomas; la movilidad, los intercambios y la cooperación; la educación permanente; las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.</i> • Recomienda que la política educativa esté íntimamente ligada a las políticas económica, cultural y científica. • Sus conclusiones fundamentan buena parte de los planes de acción surgidos con posterioridad a la vez que dan prioridad a la <i>dimensión europea de la enseñanza.</i>
<p>PROGRAMA DE ACCIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN DE 1976</p>	<p>Este Programa propone y desarrolla las siguientes acciones para fomentar la <i>dimensión europea de la educación</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visitas e intercambios de profesorado. • Facilidades e información precisa a nivel nacional que fomenten los intercambios y la movilidad de alumnos y profesores. • Contacto fluido entre los responsables de formación de los centros educativos. • Actividades educativas con contenido europeo.
<p>CONCLUSIONES DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN DE 1985</p>	<p>Da un paso más al afirmar que la enseñanza de la <i>dimensión europea</i> es parte integrante de la educación de los futuros ciudadanos de Europa. Para que esto se haga realidad establece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la enseñanza de lenguas extranjeras. • Fomentar los contactos entre estudiantes de países diferentes. • Incluir la <i>dimensión europea de la educación</i> en los programas educativos, en la formación del profesorado y en el material didáctico. • Pedir el apoyo de la Comisión Europea.

¹²¹ Henri Janne (1908 – 1991): Experto en temas de educación y de integración europea con gran reconocimiento en el mundo académico belga y Comunitario. Años antes de encargarse de la redacción del informe que lleva su nombre, había sido Ministro belga de Educación Nacional (1963 – 1965) y ocupaba puestos de especial relevancia en organizaciones relacionadas con la ciencia y la cultura.

<p>RESOLUCIÓN DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN DE 1988</p>	<p>Establece un paquete de medidas que se desarrollarán entre 1988 y 1990. Éstas deberán contribuir a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea. • Preparar a los jóvenes para su participación en el desarrollo económico y social de la Comunidad. • Concienciar a los jóvenes de las ventajas que la Comunidad supone. • Mejorar los conocimientos de los estudiantes sobre la Comunidad y sus Estados miembros. <p>Además, esta <i>Resolución</i> establece una serie de acciones que deberán llevarse a cabo desde dos estamentos diferentes: los Estados miembros y la propia Comunidad Europea.</p>
<p>LIBRO VERDE SOBRE LA DEE DE 1993</p>	<p>Es el primer documento de "reflexión estratégica"¹²² relacionado con la política educativa de la UE. En él se trazan las líneas generales de la política educativa de la UE en el nuevo panorama surgido tras la aprobación del Tratado de Maastricht. El documento se divide en tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª parte: se expone el nuevo contexto legislativo, el sentido y los objetivos para la educación en la UE. • 2ª parte: se definen los tres planos en los que se fundamenta la DEE: <i>contribuir a la ciudadanía europea; ofrecer oportunidades para mejorar la calidad de la educación; preparar a los jóvenes para su integración en la sociedad y para una mejor transición a la vida laboral.</i> • 3ª parte: se establecen las vías de actuación concretando los instrumentos, las estrategias y los agentes implicados.

[FUENTE: Elaboración propia basada en los datos obtenidos de Valle (2006b) y del Consejo de las CCEE (1988)]

¹²² Valle (2006b, p. 231) nos aclara que los documentos de "reflexión estratégica" son los que "provienen básicamente, de la *Comisión* directamente o de grupos de expertos que los han realizado por encargo de la *Comisión*. No en vano, hay que recordar que es la *Comisión* la institución encargada de promover la iniciativa legislativa que luego cristalizará en la normativa que aprobará el *Consejo*".

Tabla 4.7: Acciones correspondientes a los Estados miembros

<i>Incorporación de la Dimensión Europea en los Sistemas Educativos</i>
Estableciendo un documento que marque las pautas a seguir en los centros educativos y alentando al apoyo de los organismos competentes en materia educativa.
<i>Programas Escolares y Enseñanza</i>
Incluyendo específicamente la dimensión europea en los programas escolares de las asignaturas pertinentes.
<i>Material Pedagógico</i>
Que tenga en cuenta el objetivo de fomentar la dimensión europea.
<i>Formación de los Profesores</i>
Dando más énfasis a la dimensión europea en la formación inicial y permanente del profesorado mediante: dotación de material pedagógico adecuado, acceso a la documentación de la Comunidad, cooperación con centros de formación del profesorado de otros Estados miembros, establecimiento de actividades específicas sobre la dimensión europea en la educación, desarrollo de actividades de formación permanente impartidas por profesorado procedente de otros Estados miembros.
<i>Promoción de Medidas encaminadas a Estimular los Contactos entre Alumnos y Profesores de los Distintos Países</i>
Estimulando los contactos más allá de las fronteras entre alumnos y profesores para mejorar la competencia lingüística y acrecentar la información y experiencia sobre temas culturales, científicos y técnicos; alentando a las organizaciones de padres a participar en estos intercambios y estancias; proporcionando información y consejos a las escuelas interesadas en dichos intercambios y estancias; estudiando las condiciones adecuadas para las estancias de larga duración.
<i>Medidas Complementarias</i>
Que den un nuevo estímulo al fortalecimiento de la imagen de Europa en la enseñanza mediante: coloquios y seminarios; hermanamientos de escuelas y creación de clubes europeos; participación escolar en el Día de Europa; participación en los concursos de escuelas europeas; cooperación entre Estados miembros en deportes escolares.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la Resolución de 1988 sobre la DEE]

Tabla 4.8: Acciones correspondientes a la Comunidad Europea

<i>Intercambio de Información</i>
Garantizando con ello que los resultados de las experiencias adquiridas se conozcan en todos los Estados miembros.
<i>Material pedagógico</i>
Preparando una documentación básica sobre la Comunidad para escuelas y personal docente; facilitando el intercambio de dicho material entre disciplinas; analizando análisis comparativos sobre el material y sus nuevas formas de tratamiento; sensibilizando a los autores y editores del material pedagógico acerca de la necesidad de incluir una dimensión europea del mismo.
<i>Formación de los Profesores</i>
Utilizando las posibilidades de los programas ARION (para estancias de especialistas en educación) y ERASMUS (intercambio de estudiantes); apoyando la cooperación de organismos encargados de la formación del profesorado; organizando una Universidad Europea de Verano para docentes para intercambiar experiencias y determinar nuevas vías para mejorar la introducción de la dimensión europea en la formación del profesorado.
<i>Acciones Específicas Complementarias</i>
Estimulando la cooperación y el intercambio de puntos de vista entre organismos nacionales responsables de los intercambios de estudiantes y profesores; fomentando la participación de organismos no gubernamentales en la DEE; reforzando la DEE mediante el uso de medios audiovisuales; favoreciendo la cooperación entre centros de investigación en materia educativa de los distintos Estados miembros; estudiando el papel del deporte en la escuela para el contacto europeo y el entendimiento mutuo.
<i>Grupo de Trabajo</i>
Compuesto por representantes de los Estados miembros encargados de las cuestiones de dimensión europea que ejecuten dichas tareas y logren una colaboración efectiva en este terreno.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la Resolución de 1988 sobre la DEE]

A modo de conclusión, y recogiendo las reflexiones de Braga (1995) con el objeto de intentar acercarnos a una posible definición del concepto de *Dimensión Europea de la Educación*, podemos decir que la *DEE* puede concretarse como un principio general de selección y organización de contenido educativo que debería gobernar la educación europea. Este principio debe basarse en fundamentos políticos, económicos y culturales, por un lado, y fundamentos filosóficos y axiológicos por otro, pero también en actividades prácticas que desarrollen intercambios y ayuda recíproca entre los Estados miembros de la *Unión*.

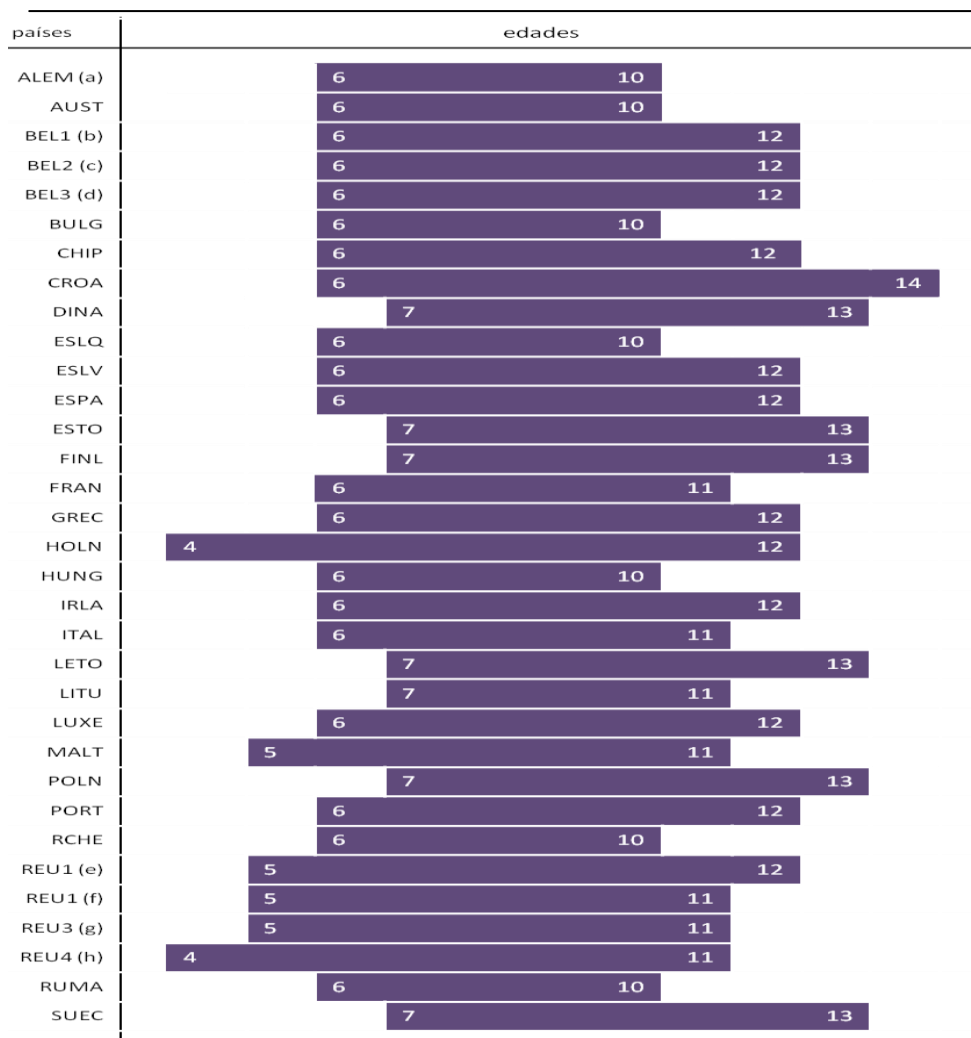
4.3. LA PRESENCIA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CURRÍCULOS DE PRIMARIA DE LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

La *Red Eurydice*, en su afán por ofrecer información detallada y actualizada sobre los sistemas educativos de los Estados miembros de la *Unión* (y de otros tantos países europeos), viene publicando, desde su creación, una serie de documentos que desarrollan, en líneas generales, los aspectos más importantes relacionados con estos sistemas educativos nacionales (niveles educativos, franjas etarias correspondientes a dichos niveles, áreas de conocimiento, horarios, características del profesorado y de la formación de los mismos...). Además, ha publicado un repertorio de informes más exhaustivos sobre grandes temas educativos relacionados con algunas disciplinas específicas que configuran los currículos oficiales. Una de estas publicaciones, *Educación Artística y cultural en el contexto escolar en Europa* (2010), analiza el estado actual de la Educación Artística (y de la Educación Musical como parte de esta Área de conocimiento)¹²³, tanto a nivel nacional como desde parámetros comparativos entre Estados. Este trabajo, junto con los documentos y

¹²³ La Red Eurydice, basándose en los documentos que periódicamente le remiten los Ministerios de Educación Nacionales, incluye las siguientes materias dentro del Área de Educación Artística: *artes visuales*, *música*, *arte dramático*, *danza*, *artes mediáticas*, *fotografía*, *artesanía* y *arquitectura*. Todas ellas son disciplinas que desarrollan las distintas formas artísticas, por lo que son consideradas parte de la misma familia de disciplinas artísticas.

publicaciones expuestos anteriormente (apartado 4), nos han permitido conocer la presencia actual de la Educación Musical en los currículos de Primaria de los Estados miembros, a la vez que nos han servido de base en el estudio que se presenta a continuación.

Pero antes de centrarnos en el tema que nos ocupa, nos ha parecido oportuno mostrar, mediante el siguiente gráfico, los datos correspondientes a las distintas franjas etarias en las que se desarrollan los estudios primarios en los currículos oficiales de los Estados de la *Unión*. En éste queda reflejada la falta de un criterio unificado en política educativa, circunstancia que volveremos a ver reflejada en cada uno de los gráficos y tablas que se irán presentando y que confirma la gran labor que queda por realizar para alcanzar el denominado *Espacio Educativo Común* que se propone en el informe *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* (Comisión Europea, 2010).



a) En los Landers de Berlín y Brandenburgo la etapa Primaria comprende de los 6 a los 12 años; b) Comunidad germana de Bélgica; c) Comunidad flamenca de Bélgica; d) Comunidad francófona de Bélgica; e) Escocia; f) Gales; g) Inglaterra; h) Irlanda del Norte.

Figura 4.5: Franjas etarias correspondientes a los estudios primarios en los Estados de la UE

[FUENTE: Elaboración propia]

4.3.1. Modelos de Organización de la Educación Musical en Primaria y tipo de Docentes que la imparten

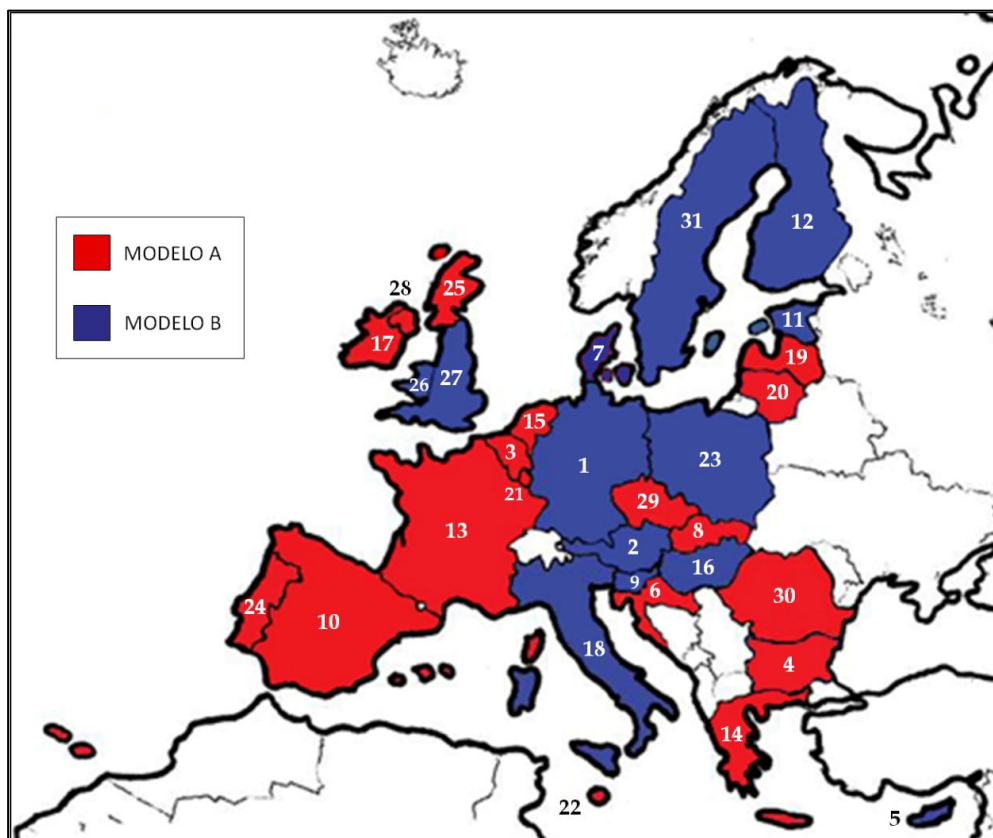
Actualmente, se dan dos modelos de organización de la Educación Musical en los currículos nacionales de los Estados miembros:

- Modelo A: La Educación Musical forma parte, junto con otras materias artísticas, de una sola área curricular, cuya denominación más extendida es Educación Artística o Artes¹²⁴. Las materias que configuran el área de Educación Artística junto con la definición que nos ofrece la *Red Eurydice* de cada una de ellas, son:
- *Artes visuales*: arte bidimensional, como la pintura y el dibujo, y arte tridimensional, como la escultura.
 - *Música*: interpretación musical, composición y apreciación musical (en sentido crítico).
 - *Arte dramático*: interpretación dramática, dramaturgia y apreciación dramática.
 - *Danza*: interpretación de danza, coreografía y apreciación de la danza.
 - *Artes mediáticas*: elementos artísticos y expresivos de los medios, como la fotografía, el cine, el vídeo y la animación por ordenador.
 - *Artesanía*: elementos artísticos y culturales de la artesanía, como el arte textil, el tejido y el diseño y confección de joyas.
 - *Arquitectura*: el arte de diseñar edificios; la observación, planificación y construcción de un espacio (Eurydice, 2010, p. 13).

¹²⁴ Otras denominaciones utilizadas son: *Artes Expresivas* (en la comunidad Flamenca de Bélgica), *Educación Artística y Cultural o Artes y Cultura* (en la República Checa y Eslovaquia), *Orientación Artística* (en Holanda), *Materias Prácticas y Musicales* (en Dinamarca), *Educación Estética* (en Grecia), *Educación Expresiva* (en Malta) o *Música, Arte e Imagen* (en Italia).

A este modelo se le denomina *Organización o Currículum Integrado*. No obstante, aunque las formas de arte se conceptualizan como un conjunto, integradas en una misma área curricular, esto no significa que se enseñen necesariamente juntas o que sigan una estructura curricular común (Eurydice, 2010).

- Modelo B: La Educación Musical se considera como una asignatura independiente en el currículum, separada de otras materias artísticas y sin que exista ningún vínculo conceptual entre ellas. A este tipo se le denomina *Organización o Currículum Separado o Independiente*. En este caso, aunque las materias artísticas se presentan por separado, no significa que nunca se enseñen de forma conjunta a través de contenidos transversales (Eurydice, 2010).



1- Alemania; 2- Austria; 3- Bélgica; 4- Bulgaria; 5- Chipre; 6- Croacia; 7- Dinamarca; 8- Eslovaquia; 9- Eslovenia; 10- España; 11- Estonia; 12- Finlandia; 13- Francia; 14- Grecia; 15- Holanda; 16- Hungría; 17- Irlanda; 18- Italia; 19- Letonia; 20- Lituania; 21- Luxemburgo; 22- Malta; 23- Polonia¹²⁵; 24- Portugal; 25- Reino Unido (Escocia); 26- Reino Unido (Gales)¹²⁶; 27- Reino Unido (Inglaterra); 28- Reino Unido (Irlanda del Norte); 29- República Checa; 30- Rumanía; 31- Suecia.

Figura 4.6: Modelos de organización de la Ed. Musical en los currículos de Primaria de los Estados miembros de la UE

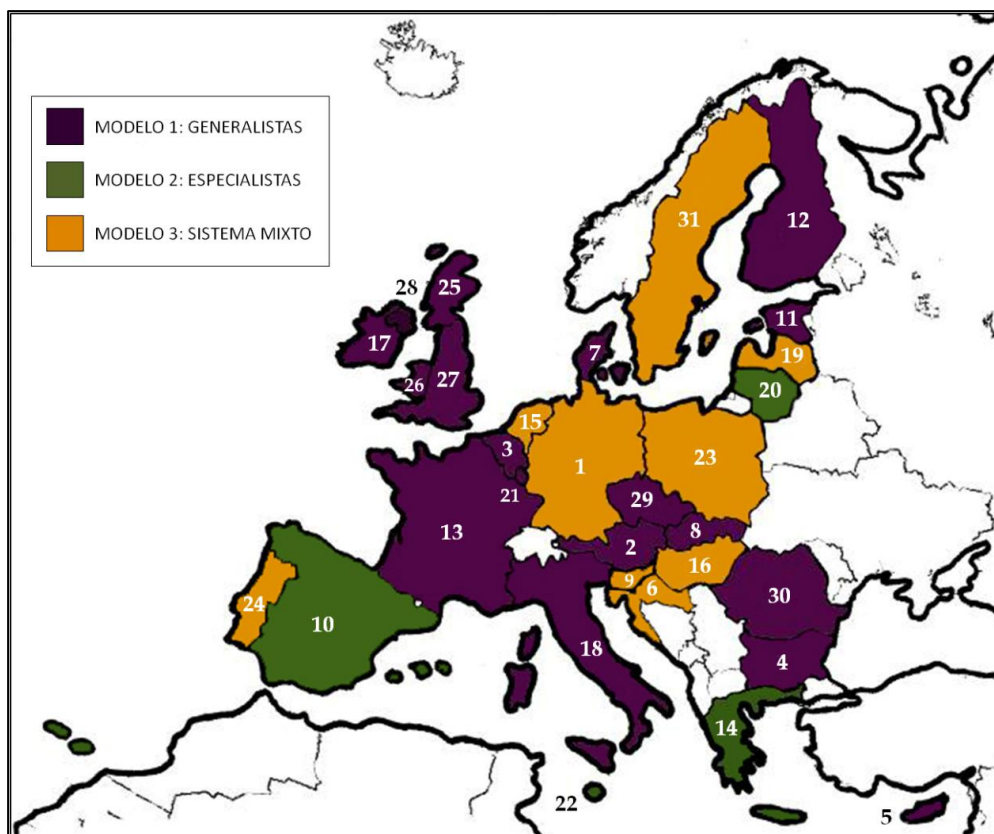
[FUENTE: Modelo propio basado en la información proporcionada por *Eurypedia* correspondiente al curso 2013/2014]

¹²⁵ En Polonia, las materias artísticas se enseñan por separado tanto en Primaria como en Secundaria, salvo en los tres primeros cursos de Primaria, en los que el enfoque es el correspondiente al Modelo A, o de *Organización integrada*.

¹²⁶ En el sistema educativo de Gales, la música forma parte del área de Artes Creativas en los cursos 1º y 2º de Primaria, que pertenecen al ciclo denominado Foundation Phase, mientras que en los cursos 3º, 4º, 5º y 6º, que conforman el ciclo denominado Key Stage 2, la música es un área independiente.

Sobre el tipo de profesorado que imparte la materia de Educación Musical en la enseñanza Primaria, podemos distinguir tres modelos:

- Modelo 1: GENERALISTAS. Docentes cualificados para enseñar todas o casi todas las áreas del currículo. También se encargan de impartir la enseñanza de la música.
- Modelo 2: ESPECIALISTAS. Docentes cualificados para enseñar una o, a lo sumo, dos materias artísticas. Fundamentalmente se encargan sólo de la enseñanza de la música.
- Modelo 3: SISTEMA MIXTO: El docente que imparte la materia de Educación Musical es Generalista en los primeros cursos de Primaria, mientras que en los cursos más elevados suele ser un Especialista o Semi – especialista el encargado de esta materia.



1- Alemania; 2- Austria; 3- Bélgica; 4- Bulgaria; 5- Chipre; 6- Croacia; 7- Dinamarca; 8- Eslovaquia; 9- Eslovenia; 10- España; 11- Estonia; 12- Finlandia; 13- Francia; 14- Grecia; 15- Holanda; 16- Hungría; 17- Irlanda; 18- Italia; 19- Letonia; 20- Lituania; 21- Luxemburgo; 22- Malta; 23- Polonia; 24- Portugal; 25- Reino Unido (Escocia); 26- Reino Unido (Gales); 27- Reino Unido (Inglaterra); 28- Reino Unido (Irlanda del Norte); 29- República Checa; 30- Rumanía; 31- Suecia.

Figura 4.7: Tipo de docentes que imparten Educación Musical en Primaria

[FUENTE: Modelo propio basado en la información proporcionada por *Eurypedia* correspondiente al curso 2013/2014]

4.3.1.1. Especificidades más Importantes sobre los Tipos de Docentes que Imparten Educación Musical en Primaria en los Estados Miembros de la UE

- » Alemania (Modelo 3 – Sistema Mixto): el Maestro Generalista se encarga de impartir la enseñanza de la música en los cursos 1º y 2º, mientras que el Especialista se encarga de la enseñanza de esta materia en los cursos 3º y 4º.
- » Bélgica (Modelo 1 – Generalista): en la comunidad francófona, el Maestro encargado de la Educación Musical es Generalista, mientras que en la comunidad flamenca es el Especialista el que se hace cargo de esta materia. Por otro lado, en la comunidad germana es el Maestro Generalista el encargado de impartir esta materia, y sólo en algunos casos se da la figura del Especialista.
- » Bulgaria (Modelo 1 – Generalista): en Centros grandes (con dos o más líneas) y con posibilidades económicas, puede darse la figura del Especialista de Música.
- » Chipre (Modelo 1 – Generalista): los Centros educativos de las grandes áreas urbanas con más de 6 docentes sí suelen contar con profesorado Especialista de Música.
- » Croacia (Modelo 3 – Sistema Mixto): el Maestro Generalista se hace cargo de la enseñanza de la música en el primer ciclo (cursos de 1º a 4º), mientras que en los ciclos segundo y tercero (cursos de 5º a 8º), es el Maestro Especialista el encargado de impartir esta materia.
- » Eslovaquia (Modelo 1 – Generalista): atendiendo al tipo de Centro, su número de alumnos y de profesores y sus posibilidades económicas, en ocasiones puede haber un docente Especialista de Música.

- » Eslovenia (Modelo 3 – Sistema Mixto): el Maestro Generalista se ocupa de todas las asignaturas en el primer ciclo (cursos 1º, 2º y 3º), mientras que en el segundo ciclo (cursos 4º, 5º y 6º), el Especialista de Música es el encargado de impartir esta materia.
- » Estonia (Modelo 1 – Generalista): en algunos casos, el Maestro Generalista tiene la cualificación correspondiente para ejercer labores de Especialista de Música.
- » Grecia (Modelo 2 – Especialista): en la actualidad, los estudios de Maestro Generalista incluyen asignaturas relacionadas con la Educación Musical, que cualifican a estos titulados para impartir esta materia en los cuatro primeros cursos de Primaria. En estos momentos se está dando esta situación por falta de profesorado Especialista. Sin embargo, el Ministerio de Educación griego ha apostado claramente por la preparación y la inclusión de Maestros Especialistas en Educación Musical con la idea de aumentar el número de titulados en un breve espacio de tiempo, que se harán cargo de impartir esta materia a todos los cursos que componen la enseñanza Primaria.
- » Holanda (Modelo 3 – Sistema Mixto): en algunos Centros, el Maestro Generalista dispone de un asistente (o Especialista) que se encarga de impartir la materia de Educación Musical. Son los propios Centros educativos los que deciden cuántos asistentes deben contratar y para qué materias.
- » Hungría (Modelo 3 – Sistema Mixto): en los Centros normales, el Maestro Generalista se hace cargo de la enseñanza de la música en los cursos 1º y 2º, mientras que el Maestro Especialista de Música se encarga de impartirla en 3º y 4º. En los Centros avanzados¹²⁷, en los que el currículo gira en torno a la enseñanza de la música, es el Maestro Especialista de Música el que se encarga de impartir esta materia en los cuatro cursos.

¹²⁷ Los centros avanzados húngaros son similares a los centros integrados españoles.

- » Letonia (Modelo 3 – Sistema Mixto): el Maestro Generalista se encarga de la enseñanza de la música en los cursos 1º, 2º, 3º y 4º. En los cursos 5º y 6º, es el Especialista de Música el encargado de impartir esta materia.
- » Malta (Modelo 2 – Especialista): aunque el Maestro es Generalista, existe la figura del Maestro itinerante, que es el encargado de impartir la enseñanza de la música en varios colegios mediante un sistema de turnos.
- » Polonia (Modelo 3 – Sistema Mixto): el Maestro Generalista puede tener un Maestro cooperante Especialista en Educación Musical.
- » Portugal (Modelo 3 – Sistema Mixto): el Maestro Especialista sólo imparte Educación Musical en el segundo ciclo (cursos 5º y 6º). En el primer ciclo (cursos de 1º a 4º), es el Maestro Generalista el encargado de la enseñanza de la música.
- » Reino Unido (Modelo 1 – Generalista): son las Autoridades locales y los Centros educativos los encargados de contratar, si lo creen oportuno, al profesorado Especialista en Educación Musical. Estas contrataciones dependen de las posibilidades económicas y de la oferta curricular de los Centros. En Inglaterra, además, los Centros pueden contratar a un Especialista de Educación Musical para enseñar esta materia a todos los alumnos, a un grupo o a un curso determinados.
- » Rumanía (Modelo 1 – Generalista): en algunos casos excepcionales, no como norma, se puede contratar a un docente Especialista de Música.
- » Suecia (Modelo 3 – Sistema Mixto): el Maestro Generalista se encarga de la enseñanza de la música en los cursos 1º, 2º y 3º, mientras que en los cursos 4º, 5º y 6º es el Especialista en Educación Musical el encargado de la docencia de esta materia.

4.3.2. Dedicación Horaria a la Enseñanza de la Música en Primaria en los Currículos Oficiales de los Estados Miembros de la UE

Tabla 4.9: Dedicación horaria a la enseñanza de la música en Primaria en los Estados miembros de la UE

ESTADO	DEDICACIÓN HORARIA A LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA
ALEMANIA, AUSTRIA, ESLOVAQUIA, ESPAÑA Y CROACIA	1 hora semanal en cada uno de los cursos de Educación Primaria.
BÉLGICA (CC. Flamenca y Francófona)	Los horarios los establecen los propios centros. No hay un modelo de mínimos.
BÉLGICA (C. Germana)	Los horarios los establecen los propios centros. Pueden seguir un horario modelo en el que se establecen 4'5 horas en 1º y 2º, 3'5 horas en 3º y 3 horas en 4º. Para 5º y 6º no se contemplan sesiones de Música en este horario modelo. Además, estas horas se reparten entre las dos materias que componen el área de Artística.
BULGARIA	2 horas semanales en 1º y 2º / 1'5 horas semanales en 3º y 4º.
CHIPRE	2 horas semanales en cada uno de los cursos que componen la Educación Primaria.
DINAMARCA	30 horas anuales en 1º / 60 horas anuales en 2º, 3º y 4º / 30 horas anuales en 5º y 6º.
ESLOVENIA	70 horas anuales en los cursos 1º, 2º y 3º, 52'5 horas anuales en los cursos 4º y 5º y 35 horas semanales en 6º.
ESTONIA	2 horas semanales en 1º, 2º y 3º / 4 horas semanales en 4º, 5º y 6º a repartir entre los tres cursos.
FINLANDIA	1 hora semanal en 1º, 2º, 3º y 4º / 3 horas semanales que se reparten entre 5º y 6º y los tres primeros cursos de Secundaria.
FRANCIA	9 horas semanales en 1º y 2º, repartidas entre las cuatro materias que componen el área de Artística / 11 horas semanales en 3º, 4º y 5º repartidas entre las cinco materias que componen el área de Artística en estos tres cursos.

GRECIA	2 horas semanales en 1º y 2º / 1 hora semanal en 3º, 4º, 5º y 6º.
HOLANDA	6 horas semanales en 1º y 2º / 4 horas semanales en 3º y 4º / 3'5 horas semanales en 5º / 3h. 15' semanales en 6º / 3 horas semanales en 7º y 8º. En todos los cursos las horas se reparten entre las cuatro materias que componen el área de Artística.
HUNGRÍA	37 horas anuales en 1º, 3º y 4º / 55'5 horas anuales en 2º.
IRLANDA	3 horas semanales en cada uno de los seis cursos de Primaria que se reparten entre las tres materias que componen el área de Artística.
ITALIA	Los propios centros distribuyen sus horas de manera flexible en consonancia con la normativa general. Aunque no existe un horario específico para música, en los dos horarios de ejemplo publicados por el Ministerio de Educación italiano se proponen 2 horas semanales para cada uno de los cuatro cursos de Primaria.
LETONIA Y LITUANIA	2 horas semanales en cada uno de los cursos de Primaria.
LUXEMBURGO	3 horas semanales para cada uno de los cursos de Primaria que se reparten entre las cuatro materias que componen el área de Artística.
MALTA	2 horas semanales en cada uno de los cursos de Primaria que se reparten entre las cuatro materias que componen el área de Artística.
POLONIA	95 horas anuales a repartir entre 1º, 2º y 3º / 95 horas semanales a repartir entre 4º, 5º y 6º.
PORTUGAL	4'5 horas semanales en 5º y 6º que se reparten entre las tres materias que componen el área de Artística. En los cursos de 1º a 4º no se especifica la carga horaria para el área de Artística, ya que son los propios centros educativos, siguiendo las pautas del currículum nacional, los encargados del reparto horario semanal.
REP. CHECA	12 horas semanales repartidas entre los cinco cursos de Primaria y entre las dos materias que componen el área de Artística.
REINO UNIDO	No existe regulación horaria. Las autoridades locales y los centros educativos, siguiendo las prioridades marcadas en los documentos generales, diseñan sus propios currículos y horarios.

RUMANÍA	1 ó 2 horas semanales en cada uno de los cursos de Primaria, a decisión del propio centro.
SUECIA	230 horas anuales a repartir entre los seis cursos de Primaria y los tres primeros cursos de Secundaria (Lower Secondary).

[FUENTE: Elaboración propia]

Esta relación de Tablas y Figuras nos muestra la falta de homogeneidad que existe actualmente en este tema en los países de la *UE*. Esta falta de criterios comunes se repite en los planes de formación del profesorado, como hemos observado en el capítulo anterior, y dificulta el cumplimiento de varios objetivos que, a través de los años, vienen proponiendo los documentos en los que se desarrolla la *Dimensión Europea de la Educación*, especialmente los referidos a la homologación de títulos y a la libre circulación e intercambio de profesionales entre Estados. Aún así, los objetivos que los sistemas educativos nacionales proponen en sus currículos para la enseñanza de la música en los Centros de Educación Primaria, comparten abundantes características, sea cual sea el tipo de profesorado encargado de impartir esta materia, lo que nos hace pensar en la gran influencia que las pedagogías y metodologías sobre Educación Musical, tanto las pedagogías activas de Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Martenot o Ward, como las denominadas pedagogías abiertas¹²⁸, del despertar o interactivas¹²⁹ de P. Schaeffer, Reibel, Delalande, Chion, Renard o Henry, o los métodos más actuales de M. Schafer, Paynter, Self, Walker o Dennis, son conocidas y estudiadas, manteniendo un gran peso específico en la concepción europea actual sobre la enseñanza de la música en la escuela.

¹²⁸ Denominación utilizada por Hemsy de Gainza en Díaz Gómez (2005, p. 27).

¹²⁹ Denominaciones utilizadas por Espinosa en Díaz Gómez y Giráldez (Coords.) (2007, p. 95).

4.3.3. Breve Reseña sobre los Currículos Nacionales de Educación Musical para la Etapa de Primaria en los Países de la UE

La UE, recogiendo las recomendaciones de la UNESCO sobre la educación artística y cultural de 1999, en las que se confirma la necesidad de fundamentar la relevancia de la enseñanza de las materias artísticas en todas las sociedades, aceptando las directrices marcadas en la *Hoja de Ruta para la educación artística* (UNESCO, 2006) y teniendo en cuenta los avances políticos en el seno del *Consejo de Europa* de 1995, 1999 y 2005 sobre la educación artística en los países europeos, comienza a trazar sus líneas de acción en este campo con la organización de la *Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Educación Cultural en Europa* (2006), en la que se lanza un glosario con el objetivo de sentar unas bases comunes para la definición de educación artística y cultural, que marque las pautas a los Ministerios de Educación de sus Estados miembros. En este mismo sentido, el *Consejo de la Unión Europea* emitía una resolución sobre una *Agenda Europea para la Cultura* (Consejo de la Unión Europea, 2007) en la que se recomendaba "fomentar la educación artística y la participación activa en actividades culturales con objeto de desarrollar la creatividad y la innovación" (Comisión Europea, 2010, p. 8), de la que surgiría el reconocimiento a la creatividad y la designación del año 2009 como *Año Europeo de la Creatividad y la Innovación*.

La *Comisión Europea* (2010, p. 8) nos recuerda que en marzo de 2009, el *Parlamento Europeo* aprobaba una importante resolución sobre los estudios artísticos en la UE en la que se incluía, entre sus recomendaciones principales, que **la educación artística debería ser obligatoria en todos los niveles educativos** y que el progreso en estas medidas dependía de una concienzuda supervisión y coordinación de esta Área de Conocimiento en el ámbito europeo, incluyendo el impacto de la enseñanza artística en las competencias de los estudiantes de la UE.

Fruto de esta serie de medidas nace el informe *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa* (Comisión Europea, 2010) que, como hemos comentado con anterioridad, ha guiado nuestro camino en este estudio, y cuyas conclusiones han servido para que los Estados miembros se replanteen la situación actual de la Educación Artística, y de la Educación Musical como

materia integrada en esta Área, cuyos resultados se pueden observar en los currículos nacionales para la Educación Musical en la escuela, los cuales pasamos a desglosar brevemente¹³⁰.

4.3.3.1. Alemania¹³¹

La música es una asignatura obligatoria en todos los cursos de Primaria y en los 16 Estados Federales que componen la República Federal Alemana. Aunque no existe un plan de estudios nacional (cada Estado tiene su marco educativo propio), se mantienen unos criterios comunes avalados por la gran tradición musical de este país.

En todos ellos prevalece un importante sistema de actividades extraescolares en las que se potencian los coros, orquestas y bandas escolares, en colaboración con las escuelas municipales públicas y privadas y las sociedades musicales, muy extendidas en los 16 Estados.

Sobre el currículum de Educación Musical en las escuelas, los expertos han establecido un sistema consensuado que marca una serie de objetivos a trabajar en las aulas en los que el canto, la interpretación instrumental individual y en grupo y el conocimiento de la música en sus contextos histórico y cultural tienen una especial relevancia.

Las diferentes directrices federales sobre la Educación Musical en las escuelas nos ofrecen, curiosamente, una imagen homogénea sobre los

¹³⁰ Los contenidos y competencias musicales establecidos en los currículos de Primaria de los 28 Estados miembros se pueden consultar en el DOCUMENTO 21 de los Anexos (información proporcionada por los Ministerios de Educación nacionales).

¹³¹ La información que se ofrece a continuación sobre los currículos de Educación Musical en Primaria de los 28 países de la UE se puede consultar y ampliar en la web de la EA/sM (European Association for Music in Schools): <http://www.eas-music.org/countries/> y en la web de Music Education Network (meNet): <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=0&c=0&lang=en>. Para más información sobre los planes de estudio de cada uno de los Landers alemanes para la Educación Musical en Primaria, consultar el siguiente enlace del Ministerio de Educación alemán: <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-Richtlinien-4157.html>

procesos de enseñanza – aprendizaje y las líneas básicas a seguir en esta materia, de las que emergen las distintas competencias a adquirir por el alumnado.

Es común a los distintos planes de estudios federales el reconocimiento de la importancia de las dimensiones teórica y práctica de la música en estas edades, aunque bien es cierto que los planes de acción de algunos Estados (como Bremen y Sajonia) han apostado por dar primacía a la práctica musical, especialmente en los Centros de Educación Primaria, mientras que otros (como Renania del Norte y Westfalia) han convenido dar prioridad a la dimensión teórica, necesaria para entender la parte epistemológica del hecho musical. Además, se encuentran algunas diferencias en cuanto a la elección y utilización de los recursos materiales y a la secuenciación de contenidos, aunque éstas, en principio, no parecen afectar a los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música ni a los conocimientos generales adquiridos por el alumnado de estos 16 Länders.

El Estado alemán ha introducido recientemente unas normas mínimas nacionales para las asignaturas de lengua alemana y de matemáticas, facilitando a los Centros unos patrones de evaluación homogéneos con los que afrontar las pruebas que se llevan a cabo para la elaboración del *Informe PISA*¹³². En la misma línea, la *Confederación Alemana de las Artes*, con el apoyo de algunos Ministros de Educación de los Estados Federales, han solicitado la elaboración de un "decreto de mínimos" para el resto de asignaturas. Así, el Estado de la Baja Sajonia está trabajando, en la actualidad, en la preparación de un currículum de mínimos para la asignatura de Educación Musical que genere una armonización a nivel nacional de los programas de música en las escuelas, aunque parece difícil que este tipo de iniciativas tengan calado suficiente a corto y medio plazo.

¹³² El Informe PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) lo realiza la OCDE, cada tres años, por encargo de los gobiernos y sus instituciones educativas. Consiste en la evaluación de estudiantes de una edad determinada en las áreas de lengua, matemáticas y ciencias naturales con la doble finalidad de describir la situación escolar de los países participantes y de promover la mejora de la misma si fuera necesario.

4.3.3.2. Austria¹³³

La asignatura de música es obligatoria en todos los cursos que componen la Educación Primaria austriaca aunque, el hecho de que sean los Maestros Generalistas los encargados de impartir esta disciplina, deja en sus manos la preocupación por formarse y mejorar sus habilidades y conocimientos musicales.

El plan de estudios nacional establece que el objetivo de la Educación Musical es fomentar el canto, la interpretación, la escucha activa, el movimiento y el desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta la naturaleza individual del niño, y debe guiarlo al aprendizaje de la música de manera placentera y alegre, enriqueciendo sus capacidades y acercarlo, a través de la música actual, al conocimiento y la valoración de la música del pasado.

Para ello, la música en las escuelas debe enseñarse de forma práctica y activa, con el fin de lograr un conocimiento básico de los elementos musicales más importantes.

Además de las clases de música que los alumnos reciben en la escuela, existe una amplia oferta de actividades extraescolares relacionadas con la música: coros escolares, música y movimiento, creación e interpretación musical..., en las que los niños en edad escolar pueden ampliar sus conocimientos musicales.

Por otro lado, la gran tradición musical austriaca ha colaborado en la creación de una importante red de Escuelas de Música que, sin buscar la profesionalización del alumnado, tienen como finalidad contribuir en el perfeccionamiento de la población a nivel amateur.

¹³³ El plan de estudios para la Educación Musical en Primaria se puede consultar en el siguiente enlace del Ministerio de Educación austriaco: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14050/vslpsieberterteilmusikerzieh.pdf>

4.3.3.3. *Bélgica*¹³⁴

Hasta 1999, la Educación Musical ha sufrido un importante abandono en la escuela causado, fundamentalmente, por la falta de capacitación del profesorado, la escasez de material y las limitaciones financieras del Estado. Sin embargo, las últimas reformas educativas han incorporado la enseñanza de la música dentro del Área de Artística.

En Bélgica existe una importante oferta de actividades extraescolares relacionadas con la música, que se llevan a cabo en colaboración con las academias de música públicas y privadas.

Las normas sobre los contenidos y competencias a alcanzar por el alumnado varían según la edad del mismo y las circunstancias particulares de los propios Centros educativos a nivel local, social y cultural y la situación geo – política de los mismos. Aún así, existe un programa general para Educación Musical que estipula las competencias que el alumno debe haber alcanzado al finalizar la etapa de Educación Primaria.

¹³⁴ Más información sobre el currículum de Educación Musical en la Comunidad Germana en el siguiente enlace oficial:

http://www.bildungsserver.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule_ausbildung/schulische_ausbildung/rahmenplaene_neu/RP_Musik_Kunst PRIM SEK 1 Stufe.pdf

Sobre el currículum de Educación Musical en la Comunidad Francófona en el siguiente enlace oficial: <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>

Sobre el currículum de Educación Musical en la Comunidad Flamenca, en los siguientes enlaces oficiales: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/muzische-vorming/eindtermen.htm> y <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/ontwikkelingsdoelen-eindtermen-voor-het-gewoon-basisonderwijs-informatie-voor-de-onderwijspraktijk>

4.3.3.3.1. Comunidad francófona

La Educación Artística en la escuela (de la que forma parte la Educación Musical) debe introducir al niño en las diferentes artes. Para ello, se fija los siguientes objetivos:

- Sensibilizar al niño para que valore todas las formas de expresión artística, incluyendo la percepción visual y auditiva.
- Facilitar la adquisición de técnicas que permitan acceder al dominio de los elementos artísticos básicos para el desarrollo de la creatividad.
- Tratar y estructurar el saber para que pueda ser transferible.
- Participar en la formación equilibrada para que cada alumno descubra y construya su propia personalidad.

El cumplimiento de estos objetivos hace posible el desarrollo de comportamientos (autonomía, espíritu crítico, tolerancia, etc) necesarios para que el alumno pueda convertirse en un ciudadano responsable y libre y disfrute de una buena calidad de vida.

La finalidad última de la Educación Artística en la escuela no será la de formar artistas profesionales, sino jóvenes con una sensibilidad, unas capacidades estéticas y un pensamiento creativo suficientes para poder disfrutar plenamente de cualquier hecho o acontecimiento artístico.

4.3.3.3.2. *Comunidad flamenca*

La Educación Musical pretende servir como medio de comunicación y expresión del pensamiento del niño, haciendo que éste tome conciencia de sus propias capacidades artísticas. Para ello, es necesario que adquiera una serie de conocimientos técnicos con los que desarrollar la imaginación y la creatividad desde una dimensión estética. Además, a través de la enseñanza de la música, los niños fortalecerán su actitud crítica y su gusto personal.

Los alumnos deben aprender a expresar sus preferencias musicales y a respetar las de los demás, lo que les proporcionará una visión objetiva de su entorno cultural y artístico más cercano.

La formación musical juega un papel clave en el desarrollo integral del niño, no sólo en términos de conocimientos y habilidades, también en términos actitudinales, favoreciendo la predisposición ante hechos culturales y artísticos del pasado, del presente y del futuro.

La Educación Musical necesita un proceso de crecimiento continuado que debe comenzar en las edades más tempranas del niño, hasta el término de la enseñanza obligatoria. Así, se conseguirá una correcta adquisición de conocimientos técnicos básicos, de habilidades musicales, de habilidades de expresión musical y corporal, de interpretación y creación musical y corporal. Desde este punto de vista, los niños participarán activamente en actividades de creación musical, de escucha activa, de movimiento y danza y de interpretación vocal e instrumental. A su vez, el plan de estudios propone que los alumnos disfruten de conciertos en directo y conozcan personalmente a diferentes personalidades (músicos y otros profesionales) relacionadas con el mundo de la música.

4.3.3.3.3. *Comunidad Germana*

La música está presente en la vida del ser humano. De esta presencia constante surge la necesidad de educar a la persona desde los primeros años de escolarización, de convertirla en un consumidor competente que tenga la capacidad crítica suficiente para considerar y valorar la oferta de hechos y actividades musicales que se le proponen, comprendiendo y diferenciando el hecho musical en toda su diversidad.

En tanto que medio de expresión y comunicación, la música es una necesidad cultural profundamente arraigada. El niño tiene derecho a despertar y desarrollar sus capacidades musicales a través de una formación general, que le hará la música más comprensible y accesible.

La música favorece el desarrollo intelectual, aumenta la capacidad de percepción y de audición y el rendimiento intelectual, despierta la imaginación y desarrolla la capacidad de memorización y de concentración.

Desde esta perspectiva, la Educación Musical ha evolucionado de la simple lección de canto a la puesta en práctica de un sinfín de actividades y juegos musicales variados, todos ellos encaminados a desarrollar en el niño las capacidades anteriores y, por supuesto, la capacidad musical, mediante la enseñanza de los parámetros musicales básicos y el perfeccionamiento de la creatividad.

El plan musical para la Educación Primaria recoge experiencias musicales en todas sus formas y variantes posibles, con el objeto de incidir de manera positiva en el plano social, emocional, físico y artístico del niño.

4.3.3.4. Bulgaria¹³⁵

El currículum de Educación Musical para la escuela Primaria está diseñado para que, a través de una amplia gama de actividades musicales (cantar, componer e interpretar acompañamientos rítmicos, escuchar música, improvisar movimientos de danza...), los alumnos desarrollen sus capacidades intelectuales y emocionales. Para ello, el programa de Educación Musical de los cuatro cursos de Educación Primaria se centra, entre otras cosas, en el trabajo en equipo, actividad fundamental que favorece la tolerancia y el respeto hacia los demás.

La enseñanza de la música tiene como principal objetivo ayudar a fomentar un desarrollo equilibrado del potencial emocional e intelectual de los niños y, a la vez, favorecer el aprendizaje de las demás asignaturas. Para que este objetivo se cumpla, el currículum define siete contenidos que deberán conducir al alumno a la adquisición de las competencias musicales básicas al término de esta etapa educativa: *Práctica musical: hacer música; Percepción musical; Elementos de la música; Expresión musical; Interpretación musical; Movimiento y danza; Música y sociedad.*

Además, los programas de Educación Musical estipulan el proceso de evaluación que el profesorado debe seguir, y definen los estándares que deben ser adquiridos por el alumnado al término de la etapa.

¹³⁵ La información completa sobre el currículum de Educación Musical para la etapa de Primaria se puede consultar en la siguiente web del Ministerio de Educación búlgaro: http://www.mon.bg/top_menu/general/

4.3.3.5. Chipre¹³⁶

El *Plan Nacional de estudios de Educación Musical* para la Educación Primaria es un documento flexible, que ofrece al docente la posibilidad de tomar sus propias decisiones en cuanto a qué, cómo y cuándo enseñar los contenidos musicales generales imprescindibles estipulados. A su vez, el *Currículo Nacional* establece cinco objetivos generales a desarrollar a lo largo de la Educación Primaria, que quedan especificados en una serie de elementos musicales imprescindibles en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la música en la escuela.

Este *Plan Nacional* hace especial hincapié en la enseñanza del canto, en la interpretación instrumental y en el desarrollo de habilidades de escucha activa y de improvisación y composición. Además, se inclina por la puesta en práctica de una metodología activa, acorde con los actuales métodos de enseñanza musical, y considera fundamental la importancia del sonido, del hecho sonoro por encima del símbolo (notación). A su vez, promueve la cooperación con otras entidades y administraciones con el fin de programar diversas actividades, tanto escolares como extraescolares, con las que completar los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en estas edades.

Por último, este documento promueve el uso de las *TIC* relacionadas con la música dentro del aula, ofreciendo una serie de sugerencias específicas para cada nivel educativo y define las actividades generales que serán necesarias para la correcta adquisición de las competencias musicales básicas por el alumnado de Educación Primaria.

¹³⁶ Más información sobre el currículum de Educación Musical en la enseñanza Primaria chipriota, en el siguiente enlace: http://portal.unesco.org/culture/es/files/9579/10559407373/THE_PRIMARY_EDUCATION_MUSIC_CURRICULUM_OF_CYPRUS.pdf/THE%2BPRIMARY%2BEDUCATION%2BMUSIC%2BCURRICULUM%2BOF%2BCYPRUS.pdf

4.3.3.6. Croacia¹³⁷

La *Norma Nacional para la Educación de Croacia* establece que la Educación Musical en las escuelas de Primaria estará dirigida al desarrollo de dos principios fundamentales del niño:

- El principio psicológico – musical, que se trabajará mediante: el canto, la interpretación instrumental, el movimiento y la danza, la improvisación y la creatividad.
- El principio cultural – estético que se trabajará ofreciendo al alumnado la formación cultural necesaria que lo haga un ciudadano educado en las capacidades estéticas.

Estos dos principios se resumen en la siguiente máxima:

Una persona culta no es aquella que toca un instrumento, sino la que sabe de música y la entiende.

El currículum croata para la Educación Musical en estas edades se centra en la actividad musical (práctica), dejando en un segundo plano la parte teórico – musical. De esta manera, el alumno adquiere los conocimientos básicos sobre los elementos musicales a través de la participación activa, de la interpretación de canciones, de la interpretación con instrumentos del aula y de la escucha activa.

Además, las actividades extraescolares son parte integral del sistema educativo de Croacia. La Escuela Primaria ofrece, fuera del horario escolar, diferentes actividades musicales como coros escolares, interpretación

¹³⁷ La información completa sobre el currículum oficial para la Educación Primaria en Croacia se puede consultar en: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>

instrumental individual y colectiva, creatividad musical, composición, baile y folklore musical, como complemento a la formación musical del alumnado.

4.3.3.7. *Dinamarca*¹³⁸

El propósito de la Educación Musical danesa es que los niños desarrollen sus capacidades para disfrutar de la música y para expresarse con ella. De esta manera, la educación debe proporcionarles las condiciones adecuadas para la participación activa en la vida musical, y debe capacitarlos para saber seleccionar entre la variada oferta musical en la que se ve rodeada la sociedad actual. Para que esto se lleve a efecto, el plan de estudios de Educación Musical en los Centros de enseñanza Primaria se estructura en base a tres áreas de conocimiento o competencias: *Interpretación musical; Creación musical; y Conceptos y elementos musicales básicos.*

La música, como parte de la cultura, ocupa un lugar importante en la vida cotidiana de los niños, por tanto, es natural que la escuela los acerque al hecho musical, empezando por las referencias más cercanas a su entorno, como es la música contemporánea, aunque sin olvidar la importancia de la música antigua. El punto de partida será el estudio de la música occidental, pero el efecto de la globalización hace necesario el estudio de las culturas de otros países y, por supuesto, de sus músicas.

Por último, la Educación Musical se centrará, en la medida de lo posible, en proporcionar a los alumnos la experiencia práctica y los conocimientos teóricos necesarios para disfrutar y expresarse a través de la música.

¹³⁸ La información completa sobre el currículum de Educación Musical en Primaria se puede consultar en el siguiente enlace del Ministerio de Educación danés: <http://uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Musik>

4.3.3.8. Eslovaquia¹³⁹

El currículum eslovaco para la Educación Musical en Primaria establece siete contenidos generales que deberán ser trabajados a lo largo de toda esta etapa educativa: *Canto; Teoría de la Música; Entrenamiento del oído y Escucha Activa; Instrumentos musicales; Música y movimiento; Percepción; Dramatización*. Así mismo, en este documento quedan definidos los objetivos para cada uno de estos contenidos generales estableciéndose, con ello, el marco básico para la adquisición de las competencias relacionadas con la enseñanza de la música en la escuela.

4.3.3.9. Eslovenia¹⁴⁰

El *Currículum Nacional* de Educación Musical de las escuelas de enseñanza Primaria eslovenas establece cinco objetivos generales para el desarrollo de las capacidades musicales en los niños de 6 a 12 años.

Para conseguir estos objetivos se utilizarán métodos y formas de aprendizaje activas y diversas que nacen de la definición de tres grandes bloques de contenidos: *Interpretación, Creación (Creatividad) y Escucha Activa*.

Todas estas actividades tienen la finalidad última de ofrecer una experiencia musical completa, base del desarrollo de las habilidades artístico – musicales del niño, que contribuirán en su progreso afectivo, psicomotriz, cognitivo, estético y social.

¹³⁹ Más información en los siguientes enlaces: <https://www.minedu.sk/vychova-a-vzdelavanie-v-zakladnych-skolach/> y https://www.minedu.sk/data/files/161_82.pdf

¹⁴⁰ Más información sobre los planes de estudio de la escuela primaria eslovena en los siguientes enlaces: <http://pisis.si/Predpis.aspx?id=ZAKO448&pogled=osnovni>, http://zakonodaja.gov.si/rpsi/kazala_podrocje/kazalo_9_1_1_2.html y http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html

4.3.3.10. España¹⁴¹

Aunque el modelo de administración del sistema educativo español distribuye las competencias en materia educativa entre el Estado, las Comunidades Autónomas, las Administraciones Locales y los Centros docentes (modelo descentralizado), el Estado tiene reservado, en exclusiva, el ejercicio de las competencias que velan por la homogeneidad y la unidad sustancial del sistema, garantizando así las condiciones de igualdad básica de todos los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, establecidos en la Constitución Española de 1978. Éstas son de índole normativa para la regulación de los elementos o aspectos básicos del sistema, aunque también se encarga de otras de carácter ejecutivo.

Las Comunidades Autónomas se encargan de las competencias normativas de desarrollo de las normas estatales y de regular los elementos o aspectos no considerados básicos del sistema educativo, así como de las competencias ejecutivo – administrativas de gestión del sistema en su propio territorio, con la excepción de las que están reservadas al Estado.

El *Real Decreto 1513 / 2006, de 7 de diciembre*, establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria para el Estado español y, en su *Anexo I*, define las *competencias básicas* que deberán alcanzar los alumnos al término de sus estudios de Primaria, siendo una de éstas la *competencia cultural y artística*, en la que se concreta el papel de la enseñanza de la música en la escuela Primaria.

El *Anexo II* de este *Real Decreto* desarrolla ampliamente cada una de las Áreas de conocimiento que configuran el currículum nacional de Educación Primaria, siendo una de ellas el Área de Educación Artística, que se divide en cuatro bloques de contenidos para cada uno de los tres ciclos (de dos cursos cada uno de ellos) que componen la enseñanza Primaria, de los cuales, dos de estos bloques se centran en la observación, expresión y creación plástica, mientras que los otros dos especifican los contenidos que se deben trabajar en

¹⁴¹ Más información sobre los planes de estudio españoles en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/educacion-primaria.html>

esta etapa educativa relacionados con la escucha, la interpretación y la creación musical. Asimismo se concretan los objetivos del Área y los criterios de evaluación para cada uno de los tres ciclos, que servirán para medir el nivel de competencia adquirido por el alumnado en esta Área curricular.

En estos días se ha publicado una nueva Ley de Educación (*LOMCE*). Ésta trae importantes cambios estructurales y curriculares para la Educación Primaria, especialmente para la Educación Musical, que dejará de ser una materia obligatoria.

4.3.3.11. Estonia¹⁴²

La Educación Musical en la enseñanza Primaria estonia se propone desarrollar en los alumnos la capacidad de realizar (interpretar), crear y escuchar música.

El canto es uno de los pilares fundamentales de la enseñanza de la música como elemento clave para preservar y mantener el patrimonio cultural y las tradiciones estonias, por lo que es común que cada escuela tenga uno o dos coros activos de niños.

Los bloques de contenidos básicos en el currículum musical de las escuelas son: *Realización (interpretación)*, *Composición*, *Escucha activa e Historia de la Música*. Estos bloques de contenidos se desarrollarán mediante actividades musicales eminentemente prácticas y tomando como referente fundamental las pedagogías de Riho Päts¹⁴³, Heino Kaljuste¹⁴⁴, Carl Orff y Zoltán Kodály.

¹⁴² Más información sobre el plan de estudios de Educación Musical en la escuela Primaria de Estonia en el siguiente enlace: <http://www.hm.ee/index.php?0511287>

¹⁴³ Riho Päts (1899-1977): Compositor estonio, director de coro, profesor de Conservatorio, de centros de Primaria y Secundaria, periodista musical y músico. Trabajó, entre otros campos, por la conservación de las músicas tradicionales estonias y por la inclusión de las mismas en las escuelas de su país.

Su objetivo principal es introducir a los niños en el mundo de la música con la finalidad de enriquecer su desarrollo emocional, mejorar su gusto musical y ayudar en el crecimiento de su cultura musical.

En el Primer Ciclo de Primaria (cursos 1º, 2º y 3º), la enseñanza de la música se centrará, sobre todo, en el canto a cappella y en la introducción de cánones y de sencillas piezas vocales a dos voces, que serán acompañadas con instrumentos escolares. Además se realizarán, en la medida de lo posible, salidas educativas para asistir a conciertos, teatros, museos y otros espectáculos relacionados con la música, la cultura y el arte.

En el Segundo Ciclo de Primaria (cursos 4º, 5º y 6º), se prestará especial atención al canto a dos voces y a la escucha activa.

Las actividades musicales que se realicen en esta etapa educativa buscarán que el estudiante se involucre, de manera activa, en el mundo de la música, que sea capaz de cantar correctamente, que conozca los elementos básicos del lenguaje musical, que adquiera una buena capacidad auditiva, que desarrolle el gusto por la música y que enriquezca su inteligencia emocional.

4.3.3.12. Finlandia¹⁴⁵

La Educación Musical finesa pretende que los niños adquieran una serie de valores necesarios para su desarrollo integral. Los objetivos definidos para las escuelas de Primaria enfatizan el fomento de una actitud positiva que permita al alumno aumentar su interés, aprender a escuchar, desarrollar habilidades e interactuar por medio de la música.

¹⁴⁴ Heino Kaljuste (1925-1989): Músico estonio, director de coro y profesor de música en centros de Primaria y Secundaria de su país. Fue un gran defensor de los coros infantiles y juveniles como agrupaciones musicales fundamentales para la conservación y divulgación del folklore musical estonio.

¹⁴⁵ Más información sobre el currículo de Educación Musical finlandés en el siguiente enlace del Ministerio de Educación: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/taitteen_perusopetus/?lang=en y en el siguiente enlace del Consejo Nacional de Educación Finlandés: http://www.oph.fi/english/sources_of_information/core_curricula_and_qualification_requirements/basic_education

Uno de los temas transversales centrales en la enseñanza finlandesa es la educación para el entendimiento internacional que, desde el área de Educación Musical se trabaja mediante el conocimiento de las distintas músicas del mundo como medio para acercarse y respetar otras culturas.

El patrimonio nacional y la identidad cultural, expresados a través de la música y la danza, son una parte importante en la educación de este país, por lo que la música folklórica goza de gran popularidad, lo que hace que se encuentre en constante revisión y evolución.

Los planes de estudios nacionales para la Educación Musical se centran en los siguientes bloques de contenidos: *La música vocal y el canto; La música instrumental; Interpretación musical; Escucha activa; Expresión corporal; Desarrollo de la creatividad*

En los cuatro primeros cursos, las actividades musicales se centran en el desarrollo de la expresión musical a través del juego, de manera que los alumnos vivan experiencias enriquecedoras relacionadas con la música y el mundo de los sonidos, y que aprendan los elementos básicos para expresar sus propias ideas mediante la música.

Los cursos 5º y 6º se centran más en el análisis musical, en la adquisición de conceptos musicales, en la utilización de la notación musical y en escuchar y tocar música.

En este sentido, la Educación Musical ofrecerá las herramientas apropiadas para que los alumnos maduren sus propias identidades musicales. A su vez, se realizarán actividades prácticas en grupo con las que se desarrollarán habilidades sociales como la responsabilidad, la crítica constructiva y la aceptación y el aprecio por la diversidad cultural. Asimismo, la enseñanza de la música en la escuela deberá reforzar las conexiones interdisciplinares ya que, de esta forma, se logrará un desarrollo integral del niño.

Por último, la enseñanza de la música pondrá al alcance de los alumnos las posibilidades de las TIC y de los medios de comunicación para interpretar, improvisar y crear música.

4.3.3.13. Francia¹⁴⁶

Las actividades musicales, y otras actividades relacionadas con la Educación Artística (en Francia esta área de conocimiento se denomina Historia de las Artes), deberán desarrollar la sensibilidad artística y las habilidades expresivas de los alumnos. Para ello, se prestará especial atención a la enseñanza – aprendizaje de un vocabulario específico con el que los niños puedan expresar sus sentimientos, emociones, preferencias y gustos.

El primer contacto con el mundo de las artes se realizará a través de la observación, la escucha, la descripción y la comparación.

En lo que se refiere a la enseñanza de la música en la escuela, las normas estatales proponen que dicha enseñanza desarrolle la práctica del canto, especialmente en grupo, aprendiendo canciones al unísono, a dos voces y en canon, lo que permitirá descubrir el patrimonio musical común. Esta práctica del canto deberá fomentar la creación de coros escolares, que podrán realizar actuaciones en celebraciones y eventos deportivos y culturales que se lleven a cabo en las escuelas y que acercarán a los niños al mundo de la música desde el punto de vista del artista. Además, se potenciarán las orquestas escolares, que podrán recibir el apoyo y la ayuda de músicos locales.

Además de fomentar las prácticas vocales y la interpretación orquestal escolar, se realizarán actividades de escucha activa que permitan comparar obras musicales de distintos géneros y estilos y de diferentes épocas y culturas, así como ejercicios relacionados con la música de cine, las tecnologías para la creación musical y los medios de comunicación y difusión musical.

¹⁴⁶ La información completa sobre los programas educativos de Francia se puede consultar en los siguientes enlaces del Ministerio de Educación francés: http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf y <http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>

4.3.3.14. Grecia¹⁴⁷

El currículo nacional griego fija los siguientes bloques de contenidos musicales para los seis cursos que configuran la enseñanza Primaria: *Realización o Interpretación*: se buscarán la correcta interpretación vocal y la adecuada interpretación con instrumentos escolares; *Composición*: creación y desarrollo de ideas musicales individuales y en grupo; *Escucha activa*: en la que se aplicarán los conocimientos adquiridos. Al término de la Educación Primaria se realizará un proceso de evaluación en el que se revisará la adquisición de contenidos musicales del alumnado y servirá para: comprobar la calidad de la enseñanza musical; realizar las propuestas de mejora que se crean oportunas; y realizar los cambios pertinentes que aseguren la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en la escuela.

4.3.3.15. Holanda (Países Bajos)¹⁴⁸

La finalidad principal del Área de Educación Artística, de la que forma parte la Educación Musical, es que los alumnos se habitúen a los distintos tipos de arte y valoren positivamente el patrimonio cultural, lo que originará una ampliación de conocimientos y la activación del talento creativo de los alumnos.

Con la Educación Artística se pretende que los alumnos se familiaricen con los aspectos más relevantes del arte y de la cultura de su entorno. Además, los niños deben familiarizarse con el patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen. En este ámbito, es también importante que los alumnos conozcan

¹⁴⁷ Más información sobre la Educación Musical en los centros de Primaria griegos en los siguientes enlaces: <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=1&limitstart=>, http://www.greeceindex.com/greece-education/greek_education_music.html y <http://www.eas-music.org/en/countries/greece-gr/music-education/>

¹⁴⁸ Los programas oficiales de la Educación Primaria holandesa se pueden consultar en el siguiente enlace del Ministerio de Educación: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/documenten-en-publicaties/brochures/2010/10/19/kerndoelen-po.html>

algunos aspectos del arte contemporáneo y sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea.

Siempre que sea posible, se buscará el trabajo interdisciplinar, que ayudará a que los procesos de aprendizaje sean coherentes y significativos.

Tras un período de transición, en el curso 2009 / 2010 se introdujeron sesenta y ocho nuevos objetivos generales para la Educación Primaria, tres de los cuales (*obj. 54, obj. 55 y obj. 56*) hacen referencia a la Educación Artística, siendo el *objetivo 54* el que se centra más profundamente en la Educación Musical.

Además, el documento *Rule, guidelines for sub – aims and learning courses* define y concreta los objetivos didácticos, contenidos y organización de la Educación Musical (y del resto de materias curriculares) en la escuela Primaria.

4.3.3.16. Hungría¹⁴⁹

El principal objetivo de la Educación Musical en las escuelas húngaras es despertar el amor por la música, por lo que los contenidos y las actividades musicales definidas en el currículum nacional están dirigidos a la consecución de este objetivo.

La comprensión, la apreciación y la reproducción musical desarrollan en el niño la capacidad de comunicarse con y a través de la música. Además, el lenguaje musical, al que se le concede una especial importancia, se utiliza como una excelente vía para que los alumnos aprendan, comprendan y acepten las tradiciones musicales tanto húngaras como de otros lugares del mundo.

¹⁴⁹ Más información sobre la Educación Musical húngara en los siguientes enlaces:

<http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core> y
http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/t_content3_1_1_hu.html

4.3.3.17. Irlanda¹⁵⁰

La música ocupa una parte muy importante en la vida cotidiana de cualquier niño. Es universal, por lo que existe en todas las culturas, de diferentes formas y con un sinfín de propósitos. Como forma no verbal de la comunicación, puede transmitir ideas, imágenes y sentimientos a través de sonidos y elementos propios. Además, es una excelente fuente histórica que refleja los contextos sociales y culturales de los distintos períodos de la historia de la humanidad, hasta el punto de que puede representar ideas y sentimientos profundos de países y regiones concretas y estados de ánimo de las personas de estos lugares. Es una forma única de adquisición de conocimientos, ya que implica actividades de construcción de modelos y estructuras sonoras que necesitan de la reflexión y el análisis.

Lo más importante es que es un arte que combina técnicas y conceptos diversos y los utiliza para inspirar, imaginar, inventar y expresar sentimientos. Estas características se trabajan mediante la escucha, la interpretación y la composición, propiedades fundamentales en las que se basa el currículum de Educación Musical en las escuelas.

La música en la Educación Primaria ofrece a los niños la oportunidad de participar del hecho musical, que abarca una amplia gama de estilos musicales y tradiciones, con los que participarán en actividades de movimiento y danza, de sonorización de cuentos e historias y de dramatización. El currículum de Educación Musical introduce a los niños en la lecto – escritura musical, en el canto y en la interpretación con instrumentos escolares.

Este currículum se basa en tres aspectos fundamentales: *Escucha activa y respuesta a los estímulos sonoros*; *Interpretación (realización)*; y *Composición*. Estos tres aspectos están interrelacionados, y las actividades marcadas para cada uno de ellos, y para cada uno de los seis cursos que componen la Educación Primaria, encierran el conocimiento y la comprensión de las

¹⁵⁰ Se puede completar la información sobre el currículum de Educación Musical en la etapa de Educación Primaria irlandesa en los siguientes enlaces: http://www.curriculumonline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Arts_Education/Music/Music_Curriculum/Music/, http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/Intro_Eng.pdf y http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/Music_Curr.pdf

actividades desarrolladas para los otros generándose, así, un proceso simbiótico en el terreno de la enseñanza de la música que se extenderá a lo largo de toda la enseñanza obligatoria.

4.3.3.18. Italia¹⁵¹

Las *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* exponen que la música, componente fundamental y universal de la experiencia humana, ofrece un espacio simbólico y relacional propicio para el desarrollo de los procesos de cooperación y socialización, para la adquisición de herramientas de conocimiento, la mejora de la creatividad y la participación, el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad, así como la interacción entre diferentes culturas. El aprendizaje de la música consta de una parte práctica y de otra teórica y, en la escuela, este aprendizaje se articula en dos dimensiones: a) producción, mediante la acción directa (exploración, composición, ejecución) con sus materiales sonoros, en particular a través de la actividad coral y la música de conjunto; y b) el consumo consciente, que implica la construcción y la elaboración de significados personales, sociales y culturales, relacionados con hechos, acontecimientos y obras del presente y del pasado.

El canto, la práctica instrumental, la producción creativa, la escucha activa, la comprensión y la reflexión crítica favorecen el desarrollo de la musicalidad de la persona; promueven la integración perceptivo – motora, cognitiva y afectivo – social de la personalidad; contribuyen al bienestar psicofísico, ya que previenen las molestias y dan respuesta a las necesidades, deseos y preguntas propias de estas edades. La experiencia de hacer música en grupo servirá para comenzar el aprendizaje de la lecto – escritura musical, y para trabajar la improvisación.

¹⁵¹ Se puede completar la información sobre los programas de Educación Musical en las escuelas italianas en los siguientes enlaces:

http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf,
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf y
http://www.indire.it/indicazioni/templates/monitoraggio/dir_310707.pdf

Como medio de expresión y comunicación, la música interactúa con otras artes y está abierta a intercambios e interacciones con el resto de ámbitos del saber.

Además, las *Indicazioni nazionali* marcan los objetivos generales del Área de Educación Musical y las metas a cumplir para que los alumnos adquieran correctamente las competencias musicales al término de la Educación Primaria.

4.3.3.19. Letonia¹⁵²

Letonia destaca por su arraigada tradición musical, heredada del sistema educativo soviético. En la actualidad, las familias están acostumbradas a enviar a sus hijos, a edades muy tempranas, a las escuelas de música y a las clases y actividades extraescolares de canto, de coro, de instrumento, de orquesta, de solfeo, de teoría musical o de lenguaje musical, que se convierten en componentes esenciales de la educación de los niños letones, y que faltan en la Educación Musical de la mayoría de los países europeos.

La Educación Musical en la escuela Primaria se centra en los siguientes contenidos generales: *Notación musical; Solfeo; Géneros y estilos musicales; Medios de comunicación y expresión musical; Percepción musical; Actividades creativas; Escucha activa; Lenguaje musical; Historia de la música y estudio de las personalidades más destacadas de la historia de la música.*

La enseñanza musical, materia obligatoria en todos los cursos de Primaria, suele ampliarse con más lecciones de música que se imparten en los propios Centros, mediante la programación de actividades extraescolares, junto con la posibilidad de aprender a tocar un instrumento. Una de las consecuencias más importantes, que surge de esta amplia oferta musical, se materializa en la

¹⁵² Más información sobre la Educación Musical en las escuelas letonas en el siguiente enlace: <http://likumi.lv/doc.php?id=259125>

excepcional cantera de músicos profesionales y aficionados que va aumentando año tras año y que goza de gran reconocimiento internacional.

4.3.3.20. Lituania¹⁵³

Según las corrientes pedagógico – musicales actuales, el proceso de enseñanza de la música debe ser activo, procurando que las diversas actividades musicales desarrollen las habilidades estéticas del alumno.

El período correspondiente a la escuela primaria es muy favorable para desarrollar las habilidades musicales del niño, por lo que es importante crear procesos de enseñanza – aprendizaje coherentes y centrados, especialmente, en el desarrollo de la voz y del oído mediante actividades de canto y de escucha activa. Además, es importante desarrollar en el alumno el interés personal por expresarse mediante la música, así como favorecer el espíritu crítico, con el que podrán valorar sus propias ideas musicales como las de los demás.

Las *Disposiciones Generales* definidas en el *Currículo Nacional* para la Educación Musical en Primaria, dedican un importante apartado a describir las condiciones mínimas que deberá reunir el aula de música: dimensiones, material multimedia, material impreso, instrumentos Orff... y recomiendan al profesorado que esté pendiente de buscar oportunidades para comprar material que pueda enriquecer las dotaciones de que disponen.

La enseñanza de la música en la escuela tiene como finalidad desarrollar las habilidades creativas y el juicio estético de los niños, así como fomentar la expresión de emociones y sentimientos provocados por el hecho musical. Para ello, el currículo de Educación Musical se estructura en tres grandes bloques:

¹⁵³ Los programas completos de Educación Musical para los 4 cursos de Educación Primaria se pueden consultar en el siguiente enlace del Ministerio de Educación de Lituania: http://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/1_pradinio%20ugdymo%20bendroji%20programa.pdf

Expresión musical; Escucha activa; y El papel de la música en los diferentes ambientes sociales y culturales.

Actualmente existe la posibilidad de estudiar en Centros de Educación Primaria especializados en Educación Musical, en Pintura y Dibujo y en Educación Artística general. Estos Centros, pensados para recibir a alumnos con sobredotación en capacidades artísticas, basan sus programas educativos en las tradiciones educativas lituanas, en la experiencia práctica y en metodologías innovadoras, tanto a nivel pedagógico como tecnológico, y hacen especial hincapié en el desarrollo artístico individual del alumnado.

4.3.3.21. Luxemburgo¹⁵⁴

La Educación Musical en la escuela no es un lujo, sino una necesidad, ya que contribuye de manera significativa al desarrollo social, emocional, psicomotriz, intelectual y artístico de los alumnos. Este punto de vista refleja con claridad la gran tradición de práctica musical existente en este país (Sánchez y Corral, 2010).

Se da, por tanto, un gran apoyo institucional a la Educación Musical, que se ve reflejado en la cantidad de escuelas de música, nacionales y municipales, y agrupaciones musicales repartidas por toda la geografía luxemburguesa. A su vez, la enseñanza de la música en la escuela se convierte en práctica pedagógica fundamental. En este sentido, es importante tener en cuenta que, "por ley, toda persona mayor de siete años tiene el derecho de estudiar música" (Sánchez y Corral, 2010, p. 105), siendo la escuela el lugar idóneo para introducir a los más pequeños en el mundo sonoro, con la idea de despertar inquietudes musicales en los niños que se podrán convertir, más adelante, en estudiantes potenciales, tanto a nivel profesional como a nivel aficionado.

¹⁵⁴ El plan de estudios completo sobre la Educación Primaria en Luxemburgo se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.men.public.lu/fr/publications/fondamental/apprentissages/documents-obligatoires/plan-etudes/index.html>

La Educación Musical en la escuela primaria fundamental se centra en despertar el interés del alumno por la estética, la creación y la cultura desde el terreno de la música. Para ello, se propone un *Plan de Estudios* centrado en cuatro grandes ejes: *Expresarse a través de la música*; *Percibir la música*; *Movimiento y danza*; y *Hablar sobre música*. Este *Plan de Estudios* también estipula los objetivos de cada uno de los tres ciclos que configuran la enseñanza Primaria y define el marco de actuación en el aula.

4.3.3.22. Malta¹⁵⁵

La enseñanza de la música en los colegios de Primaria ofrece a los alumnos la oportunidad de desarrollar su personalidad y de ganar confianza, autoestima y satisfacción a lo largo de los seis años que conforman esta etapa educativa. A través de la Educación Musical, los alumnos se van introduciendo en una amplia gama de músicas que le ayudarán a ampliar sus horizontes culturales.

Las lecciones de música también pueden ayudar a los niños a tomar iniciativas a través de actividades tales como la preparación e interpretación de conciertos para diferentes públicos, lugares y ocasiones, tanto individualmente como en grupo. Además, se les da la oportunidad de ser creativos con la realización de actividades de composición musical.

Este tipo de actividades pretenden, entre otras cosas, favorecer el entusiasmo por la música, promoviendo un mayor interés por la realización de estudios musicales, ya sean a nivel aficionado o profesionales, así como por la asistencia y participación a diferentes conciertos y actividades musicales que se programen en su entorno más cercano.

¹⁵⁵ Los programas de Música para los seis cursos de Primaria se pueden consultar en: <http://curriculum.gov.mt/en/Curriculum/Years-1-to-6/Pages/default.aspx>

El currículum nacional para la Educación Musical en las escuelas de Primaria se centra, especialmente, en el desarrollo de tres grandes competencias musicales: *Interpretación; Composición y creatividad; y Escucha activa y valoración crítica*. Al final de esta etapa educativa, los alumnos deberán haber adquirido los conocimientos, las habilidades y las capacidades de comprensión musicales propias de estas tres competencias.

4.3.3.23. Polonia¹⁵⁶

La Educación Musical en Primaria, aunque es una materia obligatoria, está supeditada, en lo que se refiere al número de sesiones semanales, a la decisión de los directores de las escuelas, pudiéndole conceder mayor o menor carga lectiva según las necesidades pedagógicas de sus centros, siempre y cuando se respeten los mínimos establecidos a nivel nacional (95 horas anuales en el primer ciclo y otras 95 horas anuales en el segundo ciclo).

El currículum oficial se centra en seis grandes bloques: *Escucha activa; Educación rítmica; Vocabulario técnico básico; Lecto – escritura musical; Composición e interpretación; Canto*, que se trabajan en cada uno de los seis cursos correspondientes a la Educación Primaria.

Además de la asignatura de Educación Musical, los Centros de Primaria suelen completar la enseñanza de la música con actividades extraescolares y con algunas asignaturas optativas como coro, conjunto instrumental o música y dramatización, dependiendo de las posibilidades económicas de cada Centro.

¹⁵⁶ Los programas de las distintas áreas curriculares de la Educación Primaria polaca se pueden consultar en los siguientes enlaces: <http://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci2>, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/pubindex?dirids=12> y http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tomom_7.pdf

4.3.3.24. Portugal¹⁵⁷

La Educación Musical en la escuela ha sufrido importantes cambios en los últimos años, especialmente a nivel presencial. Si en los albores del siglo XXI esta materia formaba parte de los currículos de los dos ciclos de la enseñanza básica, en los últimos cinco años había experimentado una merma considerable en el primer ciclo de Primaria (cursos de 1º a 4º), quedando reducida a la oferta de actividades extraescolares programadas por los planes nacionales y municipales. Sin embargo, el nuevo gobierno portugués, formado tras las elecciones del año 2011, ha introducido algunos cambios educativos que, sin ser cambios estructurales, han permitido la vuelta de la enseñanza de la música a los planes de estudios del primer ciclo de Primaria.

El *Currículo Nacional de Ensino Básico*¹⁵⁸ actualmente en vigor, expone que la música es un elemento importante para la construcción de otros puntos de vista y sensaciones, ya que se sitúa entre polos aparentemente opuestos y contradictorios, entre razón e intuición, racionalidad y emoción, simplicidad y complejidad, entre pasado, presente y futuro.

Las competencias artístico – musicales se desarrollan mediante procesos diversificados de desarrollo del sentido crítico, de técnicas, de experiencias de reproducción, de creación y reflexión, de acuerdo con los niveles de desarrollo de los niños. En este sentido, las competencias específicas para el desarrollo musical están pensadas para llevar a cabo prácticas artísticas diversas y adecuadas a los diferentes contextos donde se desarrolla la acción educativa, de forma que se posibilite la construcción y el desarrollo de la enseñanza de la música, que queda definida en nueve grandes dimensiones que se manifiestan en diferentes experiencias pedagógico – musicales basadas en la vivencia y en la experimentación artística y estética de las diferentes épocas, géneros y culturas musicales del pasado y del presente.

¹⁵⁷ La información completa sobre los planes de estudio de Educación Musical en las escuelas portuguesas se puede consultar en los siguientes enlaces: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_EdMusical_2Ciclo.pdf, <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/dominio/?id=387>, <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=29&level=4> y <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=43>

¹⁵⁸ El Ensino Básico está formado por tres ciclos. Los ciclos 1º (cursos de 1º a 4º) y 2º (cursos 5º y 6º) corresponden a la enseñanza Primaria, mientras que el 3º ciclo (cursos 7º, 8º y 9º) está conformado por los tres primeros cursos de Educación Secundaria.

De esta manera, las competencias específicas que perfilan los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música tienen como propósito potenciar, a través de la práctica musical, la comprensión y las interrelaciones entre la música en la escuela, en el aula, y las músicas presentes en la vida cotidiana de los alumnos y del entorno en el que se desenvuelven.

Las competencias específicas que deben adquirir los alumnos al finalizar la enseñanza básica se definen en torno a cinco grandes bloques de contenidos: *Interpretación y comunicación*; *Creación y experimentación*; *Percepción sonora y musical*; y *Culturas musicales y sus contextos*. Estos grandes bloques, concebidos para ser trabajados desde una perspectiva de interdependencia, se basarán en acciones propias de los tres grandes dominios de la práctica musical: *Composición*; *Audición*; e *Interpretación*, favoreciendo en el alumnado la adquisición efectiva de conceptos musicales, del vocabulario y la terminología musicales apropiados y de prácticas vocales e instrumentales correctas.

4.3.3.25. Reino Unido

El Reino Unido está formado por cuatro naciones, Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte. Cada una de ellas tiene su propio sistema educativo aunque, ciertamente, existen grandes similitudes entre ellos.

El MEC (*Music Education Council*)¹⁵⁹, es el Consejo encargado de reunir a las distintas organizaciones e instituciones del Reino Unido que participan en la labor de fomentar la Educación Musical y en la formación musical de los niños y jóvenes de estas cuatro naciones, creando un espacio común de encuentro y reflexión sobre el camino a seguir a la hora de concretar propuestas y actividades para el desarrollo del currículo de Educación Musical en las escuelas.

¹⁵⁹ Para más información sobre esta organización, se puede consultar el siguiente enlace: <http://www.mec.org.uk/>

Este Consejo, que realiza una importante labor de transmisión a la sociedad y a las esferas políticas de la importancia de la música para el desarrollo de una vida equilibrada y enriquecedora, tiene como idea principal y, a su vez, como objetivo último, que todos los niños tengan la oportunidad de aprender a tocar un instrumento y a cantar en la escuela. Y para ello, es fundamental que la enseñanza de la música siga formando parte integrante de las estrategias educativas y de los planes de estudios nacionales. Desde esta perspectiva, el *MEC* basa su labor en el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- Actuar como órgano de coordinación del Reino Unido para las diferentes organizaciones que participan en la Educación Musical.
- Promover y apoyar los aspectos fundamentales de la Educación Musical.
- Aumentar la conciencia pública sobre los beneficios de la Educación Musical en la escuela.
- Trabajar activamente con los gobiernos central y local para establecer estructuras eficaces que promuevan todas las áreas relacionadas con la Educación Musical.
- Luchar por mejorar los estándares de calidad de la Educación Musical.
- Servir de enlace entre los miembros y organizaciones dedicadas a la Educación Musical y los gobiernos y otros órganos estatutarios.
- Asistir y contribuir a los foros, conferencias y comités que se organicen en el Reino Unido relacionados con la Educación Musical.
- Ejercer la labor de fomentar el acceso a todos los géneros musicales a través de la Educación Musical para todos.
- Mantener y apoyar a los comités representativos en su tarea de dar respuesta a los problemas actuales relacionados con la música y la Educación Musical.

- Promover la investigación en Educación Musical y divulgar los resultados obtenidos en estas investigaciones.
- Promover eventos y reuniones del Consejo para debatir aspectos importantes relacionados con la Educación Musical.
- Contribuir al debate público sobre la Educación Musical en los medios de comunicación en nombre de las organizaciones a las que representa.
- Contribuir a la labor de la *ISME (International Society for Music Education)*¹⁶⁰ y actuar como enlace de esta Organización con el Reino Unido.

4.3.3.25.1. Escocia¹⁶¹

A través de la Educación Musical y la danza los alumnos tienen la oportunidad de ser creativos, desarrollando habilidades técnicas relacionadas con el movimiento, habilidades vocales e instrumentales. Además, el aprendizaje de conceptos musicales básicos y la experimentación con el sonido fomentarán el uso de la imaginación y el desarrollo de capacidades necesarias para crear ideas musicales y compositivas. Las actividades de escucha activa y la asistencia a actuaciones en directo favorecerán el desarrollo del sentido crítico y el respeto hacia la expresión de ideas musicales de los demás. Por último, se fomentará el uso de las *TIC* como instrumento de trabajo y de apoyo para la realización y mejora de composiciones musicales.

¹⁶⁰ Más información sobre la ISME (Sociedad Internacional para la Educación Musical) en: <http://www.isme.org/>

¹⁶¹ Se puede consultar toda la información sobre el currículum nacional de Primaria en el siguiente enlace:

<http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/howdoyoubuildyourcurriculum/curriculumplanning/whatisbuildingyourcurriculum/btc/index.asp>

4.3.3.25.2. Gales¹⁶²

Los planes de estudios galeses establecen que los alumnos, a lo largo de las distintas etapas educativas, deberán desarrollar sus habilidades para pensar de manera libre e independiente, para comunicarse mediante el lenguaje oral y escrito, para crear y presentar información mediante las TIC y para utilizar información matemática que le permita realizar operaciones numéricas e interpretar resultados y datos matemáticos. Para ello, estos planes proponen una metodología basada en la interdisciplinariedad, enfoque fundamental para el buen desarrollo y la correcta adquisición de competencias por parte de los alumnos.

Con respecto al papel de la Educación Musical en este método, el currículum de Gales prevé para el ciclo denominado *Foundation Phase* (cursos 1º y 2º de Primaria) que los alumnos desarrollen su imaginación y su creatividad, estimulando su curiosidad natural y su disposición para aprender.

En estos dos primeros cursos de Educación Primaria, el área de *Artes Creativas* define actividades relacionadas con la creatividad, la imaginación y la expresión mediante el dibujo, la artesanía, el diseño, la música, la danza y el movimiento, con las que el niño debe explorar una amplia gama de estímulos que favorezcan el desarrollo de sus capacidades para comunicarse, para expresar sus ideas y para reflexionar sobre sus propios resultados y los de los demás.

En el denominado *Key Stage 2* (cursos 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria), las actividades a realizar permitirán a los alumnos avanzar en los conocimientos musicales adquiridos en la etapa anterior, involucrándolos en mayor medida en el mundo de la música. Mediante la participación activa en tareas de interpretación, composición y valoración del trabajo realizado, los estudiantes desarrollarán su sensibilidad y su comprensión hacia el mundo sonoro, progresando en el desarrollo de las habilidades musicales relacionadas con el

¹⁶² Más información sobre el currículum de Educación Primaria en los siguientes enlaces:

<http://new.wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/arevisedcurriculumforwales/nationalcurriculum/?lang=en> y

<http://new.wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/arevisedcurriculumforwales/skillsdevelopment/?lang=en>

control, la manipulación y la representación del sonido. El perfeccionamiento de estas habilidades incluye actividades de interpretación instrumental y vocal, de improvisación, de composición y arreglo de sencillas piezas musicales y de escucha activa.

Al final de este ciclo, los alumnos deberán haber mejorado sus capacidades interpretativas y compositivas, así como sus facultades para valorar sus trabajos y los de los demás y para comunicarse expresando sus ideas y pensamientos mediante un uso correcto de vocabulario musical básico.

4.3.3.25.3. *Inglaterra*¹⁶³

La música es un lenguaje universal que encarna una de las más completas formas de desarrollo de la creatividad. Una Educación Musical de calidad debe ser capaz de desarrollar e inspirar en los alumnos un claro sentimiento de amor por el mundo de la música y de esfuerzo por aflorar sus capacidades como músicos, aumentando su autoconfianza y su espíritu creador. El progreso de los alumnos se deberá reflejar en el desarrollo de un compromiso crítico con la música, que irá surgiendo con la realización de actividades de composición y de escucha activa cada vez más complejas, según vayan avanzando en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

¹⁶³ El currículo de Educación Musical para la etapa de Educación Primaria se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study>

4.3.3.25.4. Irlanda del Norte¹⁶⁴

La enseñanza de la música en la etapa de Educación Primaria se centra en tres bloques generales: *Escucha activa y respuesta a estímulos sonoros; Interpretación; y Composición*. Estos tres bloques se pondrán en práctica mediante sencillas actividades musicales que se irán haciendo más complejas a medida que se vaya avanzando de curso hasta conseguir un alto nivel de conocimiento y comprensión del poder de la música en nuestra sociedad.

Para que los alumnos consigan superar los objetivos marcados para esta disciplina, se pondrá en práctica una gran variedad de actividades diseñadas para desarrollar las habilidades que le permitan cantar y tocar instrumentos correctamente, así como las habilidades necesarias para escuchar y responder a diferentes estímulos musicales.

La actividad musical ofrece a los niños la oportunidad de explorar, comunicar y expresar sentimientos, ideas y pensamientos, desarrollando la creatividad, la autoconfianza y la autoestima. La música, además, ayuda a los alumnos a aprender a escuchar, a distinguir sonidos de su entorno y a responder a impulsos rítmicos de manera adecuada, elementos de gran importancia en el desarrollo general del individuo.

Todos los niños disfrutan de experiencias musicales en casa, en la sociedad en la que viven y en la escuela infantil, por lo que es necesario que sigan manteniendo el contacto con el mundo de la música y de los sonidos cantando, escuchando, realizando actividades de movimiento y danza y realizando sus propias músicas con la voz, el cuerpo y los instrumentos de percusión del aula.

Se prestará especial atención a las actividades de composición e interpretación de estas músicas, así como a las de escucha activa de diferentes géneros y estilos musicales. Además, se realizarán actividades de danza y dramatización. La participación en estas actividades mejorará la autoestima de

¹⁶⁴ Más información sobre el currículum oficial de Educación Primaria y de Educación Musical en los siguientes enlaces:

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_ireland_curriculum_primary.pdf y http://www.nicurriculum.org.uk/microsite/the_arts/music/

los alumnos y aumentará la conciencia de sí mismos y de su entorno más cercano. Por último, se fomentará el disfrute y se estimulará el desarrollo de habilidades sociales con la puesta en común de ideas musicales propias y grupales.

4.3.3.26. República Checa¹⁶⁵

En la etapa de Educación Primaria, los alumnos realizarán actividades que les permitirán familiarizarse con el mundo de la música. Aprenderán a trabajar de forma creativa y a utilizar la música como herramienta para la expresión de sus propias ideas, opiniones y sentimientos.

A través de la interpretación vocal e instrumental, el movimiento y las actividades de escucha activa, se guía a los alumnos hacia la comprensión del fenómeno musical, la percepción activa de la música y el canto y su uso como una forma original de comunicación. La Educación Musical colabora en el desarrollo integral de los niños mediante el impulso de habilidades relacionadas con el reconocimiento auditivo, el ritmo, el canto, la entonación, la interpretación, el movimiento, la creatividad y la escucha. Estas actividades deben ofrecer al niño la posibilidad de expresarse tanto individualmente como en grupo, preparándolo para participar en orquestas y coros infantiles, así como en experiencias relacionadas con el movimiento y la danza.

Las actividades vocales incluyen el trabajo de la voz mediante la interpretación de canciones y el conocimiento y práctica de las técnicas elementales del canto. Las actividades instrumentales se centran en conocer las técnicas básicas para tocar instrumentos musicales y en realizar sencillos acompañamientos en producciones musicales. Los ejercicios de movimiento estarán enfocados a responder a distintas músicas a través del movimiento, la

¹⁶⁵ La información completa sobre el currículum oficial de Primaria en la República Checa se puede consultar en el siguiente enlace:

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Czech%20Republic/Czech_Republic_Framework_Education_Programme_for_Basic_Education.pdf

danza y el gesto, mientras que las actividades de escucha activa incluyen el conocimiento de las técnicas de percepción musical que permitan a los alumnos reconocer los diferentes géneros, estilos y épocas musicales, así como el aprendizaje de los elementos necesarios para realizar sencillos análisis musicales y compartir las ideas y opiniones surgidas de estos procesos analíticos.

Los programas de *Artes y Cultura*, de los que forma parte la Educación Musical, pueden ser ampliados hasta en 22 horas anuales. Esta ampliación contempla, también, la inclusión de Dramatización como tercera materia de estudio dentro de la misma Área de Conocimiento.

4.3.3.27. Rumanía¹⁶⁶

El propósito de la enseñanza de la música en la escuela es desarrollar en los alumnos el sentido estético y las capacidades de percepción y expresión musical mediante actividades prácticas de interpretación vocal e instrumental y de escucha activa. La Educación Musical en estas edades favorece el desarrollo emocional, psicomotor e intelectual del niño. Para ello, se realizarán actividades de escucha activa, de canto, de movimiento y de práctica instrumental. Este proceso lleva implícito el aprendizaje, conocimiento y aplicación de los elementos básicos del lenguaje musical, que se irán adquiriendo gradualmente.

La enseñanza de la música en las escuelas se basa en el desarrollo de dos importantes aspectos: *Intuitivo oral (prenotacional)*, en el que las actividades de escucha activa, el canto, el movimiento, la percusión corporal y el acompañamiento rítmico con instrumentos apropiados toman una especial relevancia; *Notacional (lecto – escritura musical)*, en el que los elementos del lenguaje musical aprendidos se aplican de manera consciente, tanto en actividades rítmicas como melódicas.

¹⁶⁶ Los programas completos de Educación Primaria se pueden consultar en el siguiente enlace: <http://www.edu.ro/index.php/articles/c539/>

Además, en el último curso de Educación Primaria (4º), la interpretación instrumental y la participación en actividades artísticas y eventos musicales, ya sea como intérprete o como público, tienen un papel fundamental. De esta manera, al término de la etapa de enseñanza primaria, la Educación Musical habrá cumplido su misión de desarrollar en el niño las capacidades musicales, psicomotrices e intelectuales imprescindibles en el desarrollo integral de la persona.

4.3.3.28. Suecia¹⁶⁷

La música existe en todas las culturas, y afecta a las personas tanto física como mental y emocionalmente. La música, como expresión estética, se utiliza en una amplia variedad de contextos, tiene funciones diferentes y significados distintos para cada uno de nosotros. A su vez, forma parte importante del aspecto social de las personas, pudiendo afectar al desarrollo de la identidad de los individuos. En estos momentos, además, las nuevas expresiones musicales están íntimamente relacionadas con las diferentes culturas, épocas y formas de arte, por lo que el conocimiento de los elementos musicales básicos aumenta las capacidades de participación en la vida cultural de nuestra sociedad. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la música en la escuela se convierte en tarea fundamental que debe ayudar a los niños a desarrollar habilidades que les permitan participar en los distintos contextos musicales.

La Educación Musical debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir las diferentes formas de expresión y comunicación musical. A través de la enseñanza, los niños tienen la oportunidad de desarrollar el conocimiento mediante la voz, los instrumentos musicales, las *TIC* y los conceptos y símbolos musicales básicos.

¹⁶⁷ El plan de estudios completo de la Educación Musical en Primaria, y del resto de Áreas de Conocimiento de esta etapa educativa, se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/musik>

Es competencia del sistema educativo ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar la sensibilidad musical necesaria para trabajar con otros, para crear, para editar y para interpretar música. Para ello, la enseñanza de la música en la escuela está basada en la puesta en práctica de diferentes actividades y modelos de enseñanza – aprendizaje que quedan definidos en el *Currículum Nacional* sueco dentro de los siguientes aspectos generales: *Interpretación y creación musical; Herramientas y elementos básicos del lenguaje musical; y Distintos contextos y funciones musicales*. La enseñanza de estos tres bloques de contenidos permitirá desarrollar las habilidades suficientes para cantar, tocar y crear, favoreciendo la autoconfianza, la comprensión de las diferentes culturas musicales y el respeto por el trabajo propio y el de los otros.

Tabla 4.10: Año de inclusión de la Educación Musical como materia obligatoria en los currículos nacionales de Primaria

ALEMANIA: antes de 1975	ESPAÑA: 1990	LUXEMBURGO: antes de 1975
AUSTRIA: antes de 1975	ESTONIA: antes de 1975	MALTA: antes de 1975
BÉLG. FLAMENCA: 1997	FINLANDIA: antes de 1975	POLONIA: antes de 1975
BÉLG. FRANCÓFONA: 1999	FRANCIA: antes de 1975	PORTUGAL: 1978
BÉLG. GERMANA: 1999	GRECIA: 1990	R.UNIDO – ESCOCIA: antes de 1975
BULGARIA: antes de 1975	HOLANDA: 1985	R.UNIDO – GALES: 1988
CHIPRE: 1993	HUNGRÍA: antes de 1975	R. UNIDO – INGLATERRA: antes de 1975
CROACIA: 1991	IRLANDA: 1999	R. UNIDO – I. DEL NORTE: antes de 1975
DINAMARCA: antes de 1975	ITALIA: 1985	REP. CHECA: antes de 1975
ESLOVAQUIA: antes de 1975	LETONIA: antes de 1975	RUMANÍA: antes de 1975
ESLOVENIA: antes de 1975	LITUANIA: antes de 1975	SUECIA: antes de 1975

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información recogida de los cuestionarios enviados a los Ministerios Nacionales¹⁶⁸]

¹⁶⁸ El modelo de cuestionario electrónico enviado a los distintos Ministerios y Departamentos Nacionales se puede consultar en los Anexos: DOCUMENTO 22 y DOCUMENTO 23.

4.3.4. Educación Musical y Evaluación: Aproximación General a la Situación Actual

Entre los aspectos de la actividad docente, la evaluación (y las actuaciones y decisiones asociadas a ella) es la tarea que más dudas y contradicciones suele ocasionar, con independencia del nivel educativo al que hagamos referencia. En este sentido, es importante tener en cuenta que una evaluación se considera adecuada si satisface al Maestro, a los alumnos, a las familias y a la sociedad implicada (Prieto, 2001a).

Las dificultades propias que emanan de un proceso de evaluación se tornan más complejas, si cabe, cuando evaluamos actividades musicales, por la propia naturaleza de la música. Sobre esto, Prieto (2001a) plantea que si queremos establecer unos criterios de evaluación sólidos, es necesario conocer la naturaleza de lo que se va a evaluar, o sea, la experiencia musical. Filósofos, psicólogos y músicos están de acuerdo en que la música tiene un significado concreto, sin embargo, no todos comparten la misma idea sobre qué es lo que constituye el significado de la música y mediante qué procesos se transmite.

Es el propio Prieto (2001a) quien nos introduce en el modelo de evaluación de actividades musicales que Keith Swanwick ha popularizado en Inglaterra en los últimos años, y que ha trascendido a un buen número de países europeos y a otros tantos de fuera del viejo continente. Este modelo, cuyo objetivo último es la adquisición de una Educación Musical completa, se denomina *CAP* (*Composition – Audition – Performance*) y está basado en la realización de actividades en estos tres campos musicales, de forma paralela, desde el comienzo de sus estudios musicales en la escuela.

El informe *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa* (Eurydice, 2010), en su capítulo 4, afirma que la evaluación de la enseñanza artística no forma parte, normalmente, de un proceso formal, por lo que se sabe muy poco sobre el aprendizaje y la situación actual de las materias artísticas en los países europeos. Además, los procesos de evaluación que se llevan a cabo en las escuelas dependen, fundamentalmente, del Maestro encargado de impartir las materias relacionadas con la Educación Artística. Él es el encargado de elaborar y diseñar pruebas, tareas y proyectos que luego serán evaluados. Si

añadimos a esto las dificultades propias de la evaluación de estas materias, la casuística entorno a estos procesos evaluativos hace que la búsqueda de una generalidad se convierta, prácticamente, en trabajo baldío. Asimismo, en varios sistemas educativos nacionales, las autoridades centrales o sólo contemplan criterios de evaluación generales en los que, superficialmente, aparece alguna alusión a la evaluación de las materias artísticas, o no contemplan ningún tipo de criterio para evaluar el aprendizaje de las enseñanzas artísticas en Educación Primaria¹⁶⁹.

¹⁶⁹ El DOCUMENTO 21 de los Anexos recoge los Aspectos Generales sobre la Evaluación de la Educación Musical en aquellos países en cuyo currículum oficial aparecen referencias sobre el proceso de evaluación de esta materia.

Tabla 4.11: Aspectos generales sobre la Evaluación en Primaria en los Estados de la UE

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33		
A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
C	--	--	S	S	--	S	--	S	E	S	S	S	S	N	S	--	S	S	S	S	S	S	--	S	S	S	S	S	S	S	S	--	S	S	S
D	--	--	--	N	--	S	--	--	N	N	N	N	N	N	N	N	--	N	N	N	N	N	--	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
E	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	N	S	E	N	N	N	N	N	E	N	N	E	S	N	S	N	N	N	N

S: SÍ
E: SÓLO PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA
N: NO
--: EURYPEDIA NO DISPONE DE DATOS SOBRE ESTE TEMA

A- Los planes de estudio nacionales establecen la realización de evaluaciones internas.
B- La evaluación interna la realiza el maestro encargado de impartir la enseñanza de la música, ya sea generalista o especialista.
C- Los centros realizan evaluaciones externas estandarizadas, a nivel nacional, para comprobar la adquisición de competencias del alumnado.
D- Estas evaluaciones externas recogen pruebas relacionadas con la enseñanza de la música o de otras materias artísticas.
G- Existen datos nacionales relativamente recientes sobre la calidad de la enseñanza de las materias artísticas.

1- Alemania; 2- Austria; 3- Bélgica (C. Flamenca); 4- Bélgica (C. Francófona); 5- Bélgica (C. Germana); 6- Bulgaria; 7- Chipre; 8- Croacia; 9- Dinamarca; 10- Eslovaquia; 11- Eslovenia; 12- España; 13- Estonia; 14- Finlandia; 15- Francia; 16- Grecia; 17- Holanda; 18- Hungría; 19- Irlanda; 20- Italia; 21- Letonia; 22- Lituania; 23- Luxemburgo; 24- Malta; 25- Polonia; 26- Portugal; 27- R. Unido (Escocia); 28- R. Unido (Gales); 29- R. Unido (Inglaterra); 30- R. Unido (Irlanda del Norte); 31- Rep. Checa; 32- Rumania; 33- Suecia.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información ofrecida por EURYPEDIA para el curso 2013/2014]

Teniendo en cuenta la gran dificultad y la desmedida extensión que supondría realizar un estudio pormenorizado de los procesos de evaluación en la enseñanza Primaria de cada uno de los sistemas educativos nacionales de los 28 Estados miembros de la *UE*, hemos optado por plasmar los aspectos que, desde nuestro punto de vista, nos ofrecen una visión de conjunto sobre la situación actual de la evaluación en esta etapa educativa y, más concretamente, de la evaluación de las materias artísticas (*Tabla 4.11*). Además, tras la revisión y el análisis del informe EURYDICE (2010) y de los datos ofrecidos por EURYPEDIA¹⁷⁰, hemos llegado a las siguientes conclusiones generales:

- La mayoría de los planes de estudios nacionales establecen tres tipos de evaluación interna: *evaluación inicial o de diagnóstico, evaluación formativa o continua y evaluación sumativa o final*.
- Sólo en algunos países, sus planes de estudios recogen la realización de evaluaciones descriptivas en los primeros cursos de Educación Primaria.
- Las técnicas de recogida de información habituales de que dispone el profesorado para evaluar suelen ser: *pruebas escritas, pruebas orales, trabajos prácticos, realización de proyectos y observación diaria*.
- La mayoría de los planes de estudios establecen la realización de las pruebas de evaluación interna trimestral o semestralmente.
- En algunos planes de estudios el comportamiento del alumno puede modificar los resultados de su evaluación.
- Por lo general, las pruebas de evaluación interna se realizan para todas las materias obligatorias que configuran los distintos currículos oficiales, por lo que es habitual realizar pruebas de evaluación para conocer el rendimiento del alumnado en las materias artísticas.

¹⁷⁰ EURYPEDIA ofrece, además de los datos generales sobre los procesos de evaluación de cada uno de los países de la UE, enlaces a las Referencias Legislativas de cada uno de los 28 (web de EURYPEDIA: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page)

- Es infrecuente que los alumnos repitan curso si han obtenido resultados deficientes en las materias artísticas.
- Aunque la evaluación del rendimiento del alumnado en las materias artísticas recae, principalmente, sobre los docentes, en la mayoría de planes de estudios existe un marco regulador establecido por las autoridades centrales o regionales.
- Muy pocos países organizan pruebas nacionales estandarizadas para la Educación Artística y, en los que se organizan, la frecuencia no es anual, como ocurre con la recogida de datos sobre el nivel de competencias adquiridas en Lengua, Matemáticas y Ciencias.

4.3.5. Recapitulación

Los 28 Estados miembros que componen la *UE* son los últimos responsables de sus políticas educativas y éstos no han podido, no han querido o no han sabido desarrollar una serie de criterios básicos con los que unificar los procesos de enseñanza – aprendizaje de las materias que configuran los currículos nacionales de Educación Primaria, como se propone en el informe *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* (Comisión Europea, 2010), para alcanzar el denominado *Espacio Educativo Común*.

Centrándonos en la Educación Musical, esta situación, si bien no se ve reflejada en los planes de estudios nacionales, cuyos contenidos curriculares mantienen una estructura similar basada, fundamentalmente, en el desarrollo de grandes bloques de contenidos (*la voz y el canto, interpretación instrumental, música y movimiento, escucha activa, lecto – escritura musical...*), y los procesos de evaluación suelen limitarse a la evaluación interna que llevan a cabo los propios docentes que la imparten, ha originado grandes disparidades en temas tales como la franja etaria en la que se desarrollan los estudios

primarios, el tipo de docentes que imparten esta materia o la organización curricular de la misma.

En relación a la situación de la Educación Musical en España con respecto al resto de Estados miembros, observamos que en nuestro país, al igual que en Grecia, Lituania y Malta, el profesorado que imparte esta materia en los Centros de Primaria es Especialista en Educación Musical lo que, a priori, nos hace pensar que estos docentes tienen mejor preparación que los denominados Generalistas, por lo que la enseñanza musical que reciben sus alumnos es más completa que la ofrecida tanto por los países con profesorado Generalista como por los países en los que se da el denominado Sistema Mixto.

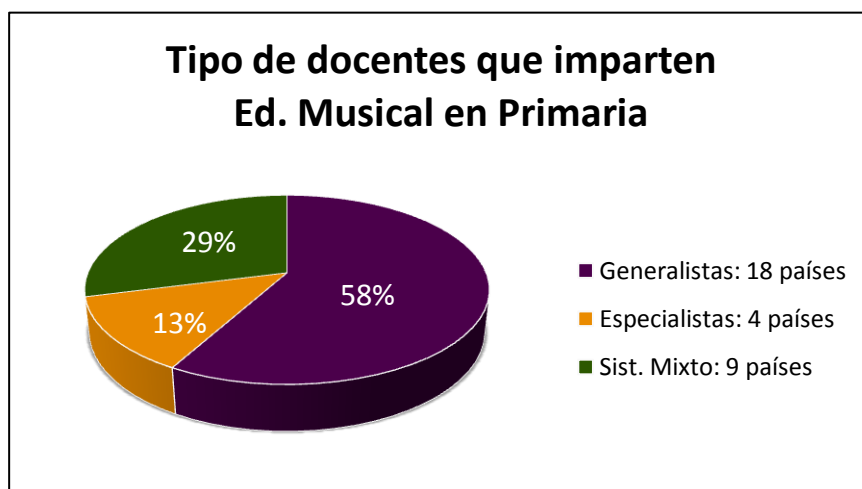


Figura 4.8: Tipo de docentes que imparten Ed. Musical en Primaria. Porcentajes

[FUENTE: Elaboración propia]

Por el contrario, el hecho de pertenecer al Modelo A (forma parte, junto con otras materias, del Área de Educación Artística), ha ocasionado grandes diferencias con respecto al resto de Áreas Curriculares en lo que se refiere al proceso de evaluación interna. En España, al menos en Castilla – La Mancha, Comunidad Autónoma en la que hemos centrado nuestro Marco Empírico, la Educación Musical se evalúa junto con Plástica, por lo que la nota del Área de

Educación Artística es la nota media de estas dos disciplinas. Además, el programa informático en el que se introducen las calificaciones del alumnado (*Delphos*) no contempla ni la posibilidad de que sea el Especialista de Música el que ponga las notas correspondientes a la materia que él imparte, ni la posibilidad de anotar ningún tipo de observación sobre el rendimiento de los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la música a lo largo de la Educación Primaria.

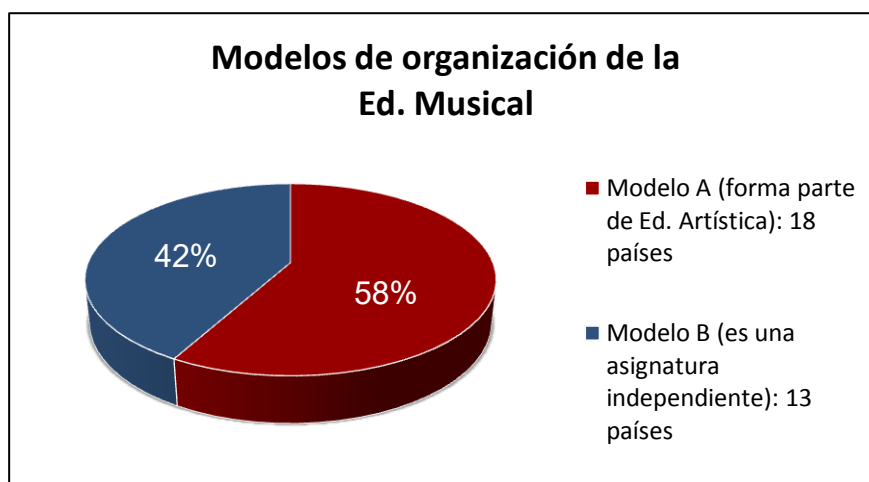


Figura 4.9: Modelos de organización de la Ed. Musical. Porcentajes

[FUENTE: Elaboración propia]

Es importante resaltar dos aspectos que, a nuestro parecer, han condicionado enormemente la evolución y desarrollo correctos y apropiados de la Educación Musical en nuestro sistema educativo. Por un lado, es de sobra conocido el poco peso horario que esta disciplina ostenta en el currículo de Primaria, ya que se reduce a una sesión semanal por grupo – clase (hay algunos Centros en los que, excepcionalmente, se dedican dos sesiones a la semana), tiempo insuficiente para poder diseñar y poner en práctica un currículo amplio y equilibrado. Por otro lado, y reconociendo que el resto de Estados miembros de la *Unión* dedican un número de horas similar al nuestro, uno de los factores que más negativamente ha influido en la evolución de la enseñanza de

la música en España es su tardía inclusión en los currículos oficiales como materia obligatoria. Como hemos podido comprobar (*Tabla 4.10*), mientras que la Educación Musical se comenzaba a impartir en nuestras escuelas en el curso escolar 1990 – 1991 (tras la aprobación de la *LOGSE* y sólo en los Centros con mayor número de alumnos)¹⁷¹, en la mayoría de países de la *Unión* la enseñanza de la música en Primaria llevaba muchos años instalada en sus planes de estudios, por lo que la cultura y el interés musical del resto de ciudadanos europeos era, y sigue siendo, muy superior a la cultura musical española; en la actualidad, de hecho, el número de padres y madres de alumnos de nuestros Centros que estudiaron música en sus años escolares es muy reducido, y esa minoría que estudió música en sus estudios primarios lo hizo, mayoritariamente, en Centros educativos privados. Como consecuencia directa, nos encontramos con varias generaciones que nunca han tenido contacto con la música, ni a nivel académico ni como consumidores o espectadores de eventos musicales, lo que supone un evidente subdesarrollo con respecto a otros países europeos, pertenezcan o no a la *Unión*, y otros tantos de otros continentes.

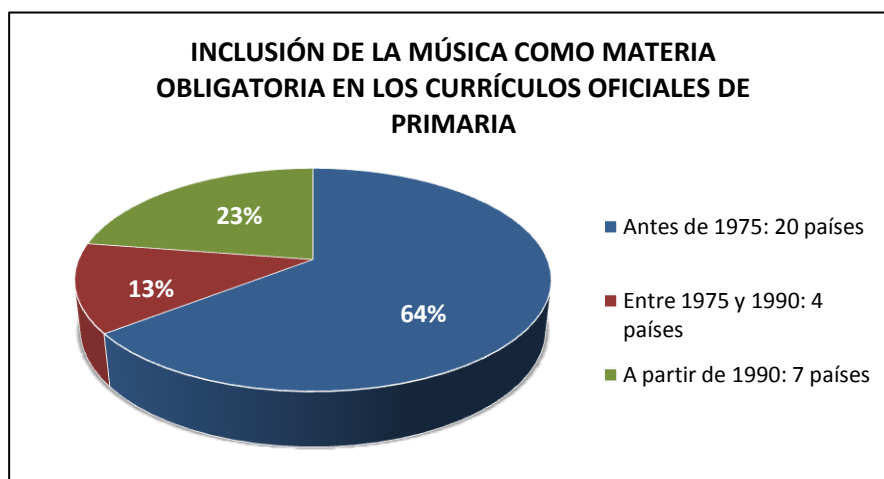


Figura 4.10: Inclusión de la música en los currículos oficiales de Primaria. Porcentajes

[FUENTE: Elaboración propia]

¹⁷¹ La Educación Musical comenzó a impartirse en los centros de tres o más líneas en el curso 1990 – 1991, mientras que en los centros de menos de tres líneas se fue incorporando paulatinamente entre los cursos 1991 – 1992 y 1995 – 1996.

A diferencia de lo ocurrido en algunos Estados miembros, en España, a día de hoy, no se ha realizado un estudio completo y riguroso sobre la situación de la Educación Musical en los niveles educativos obligatorios desde la puesta en marcha de la *LOGSE*. Por el contrario, y siguiendo los diferentes aires políticos de los distintos Gobiernos que se han formado a lo largo de los últimos veinte años, han aparecido varias Leyes de Educación que han ido recortando, poco a poco, la presencia de la música en la enseñanza obligatoria, especialmente en la *Educación Secundaria*. Siguiendo esta misma línea, la *LOMCE* (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), publicada en el *Boletín del Estado* del 10 de diciembre de 2013 se olvida, sin ningún miramiento, de estos veinte años de enseñanza musical en las escuelas sin haber realizado análisis alguno sobre su evolución e idoneidad como materia curricular, relegando al Área de Educación Artística, al que pertenece la Educación Musical, a un segundo plano, dentro de las Áreas de Conocimiento consideradas como optativas, desoyendo las recomendaciones de la *Unión Europea*, de instituciones de reconocido prestigio internacional (*UNESCO, ISME, Consejo de Europa, IDEA, MUS-E, InSEA, NEMC, NAMM...*) y de diferentes asociaciones y organizaciones nacionales relacionadas con la Educación Musical (*COAEM, SEEM-EE...*). En estos momentos, los profesionales relacionados con la Educación Musical de nuestro país estamos a la espera de conocer el futuro de nuestra disciplina y, por consiguiente, nuestro propio futuro. Esperamos que las "aguas revueltas" de los últimos meses vuelvan pronto a su cauce y la música siga en el vagón educativo al que tanto le costó subir y del que, sin duda, nunca debería apearse.

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

DISEÑO, PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y DESARROLLO DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en educación musical ha proporcionado transformaciones radicales en la manera de organizar y entender los procesos de enseñanza – aprendizaje musical, ya sea desde una perspectiva social, cultural, psicológica, filosófica o musicológica

Liane Hentschke

5. INTRODUCCIÓN

Tras la Fundamentación Teórica realizada en la primera parte, a continuación se presenta la Investigación Empírica llevada a cabo, con la que se han intentado detectar, estudiar y analizar las necesidades profesionales del profesorado Especialista en Educación Musical de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha, Comunidad Autónoma en la que ejerzo mi labor como profesional de la Educación Musical.

Según el informe presentado en 2004 por la *ISME (International Society for Music Education)*, nuestro tema de investigación queda delimitado en la categoría **La música como enseñanza**, que incluye todos aquellos trabajos relativos a las herramientas de enseñanza, recursos necesarios, procedimientos y estilos de enseñanza, percepción del profesorado, currículo, entrenamiento en la formación inicial del profesorado y selección de repertorio (Díaz Gómez, 2006).

En este capítulo, exponemos el planteamiento del problema que nos ocupa, los objetivos que nos hemos propuesto y los interrogantes alrededor de los cuales hemos diseñado nuestro "modus operandi". Además, se definen y justifican los principios metodológicos seleccionados, se detallan las características de la población y la muestra elegidas y se describen las técnicas e instrumentos de recogida de datos y de análisis de los mismos.

Hemos creído conveniente detenernos y profundizar en la presentación de los instrumentos de recogida de datos, de elaboración propia y diseñados específicamente para esta investigación. Por ello, nos ha parecido oportuno plasmar los diferentes procesos de selección, configuración, realización y validación de los mismos.

Delimitado el campo de nuestra investigación, hemos procedido a revisar la bibliografía relacionada con éste, descubriendo que estamos ante un tema de estudio novedoso en esta Comunidad Autónoma; no existen trabajos similares que recojan la opinión y percepción de los Maestros de Música en activo sobre la situación actual de la enseñanza de la música en las escuelas, aunque sí hemos localizado algunas investigaciones relacionadas con las diferentes didácticas y con las necesidades profesionales de otros Especialistas y del

profesorado Generalista, como los trabajos de Gil, Perona, Andrés y Hernández (2001), Serrano, Lera y Contreras (2007), De Moya (2006a) o De Moya, Bravo y García (2008). Esto nos ha obligado a ser extremadamente rigurosos a la hora de seleccionar los aspectos sobre los que queremos recoger información y la necesidad y conveniencia de los mismos para que se puedan convertir en verdaderos generadores de conocimiento científico.

Es importante señalar que, no sólo hemos querido resolver el problema objeto de nuestro estudio. Nuestra intención última ha sido plantear interrogantes que sean capaces de producir nuevas líneas de investigación relacionadas con nuestro tema, asegurando con ello el avance del trabajo realizado.

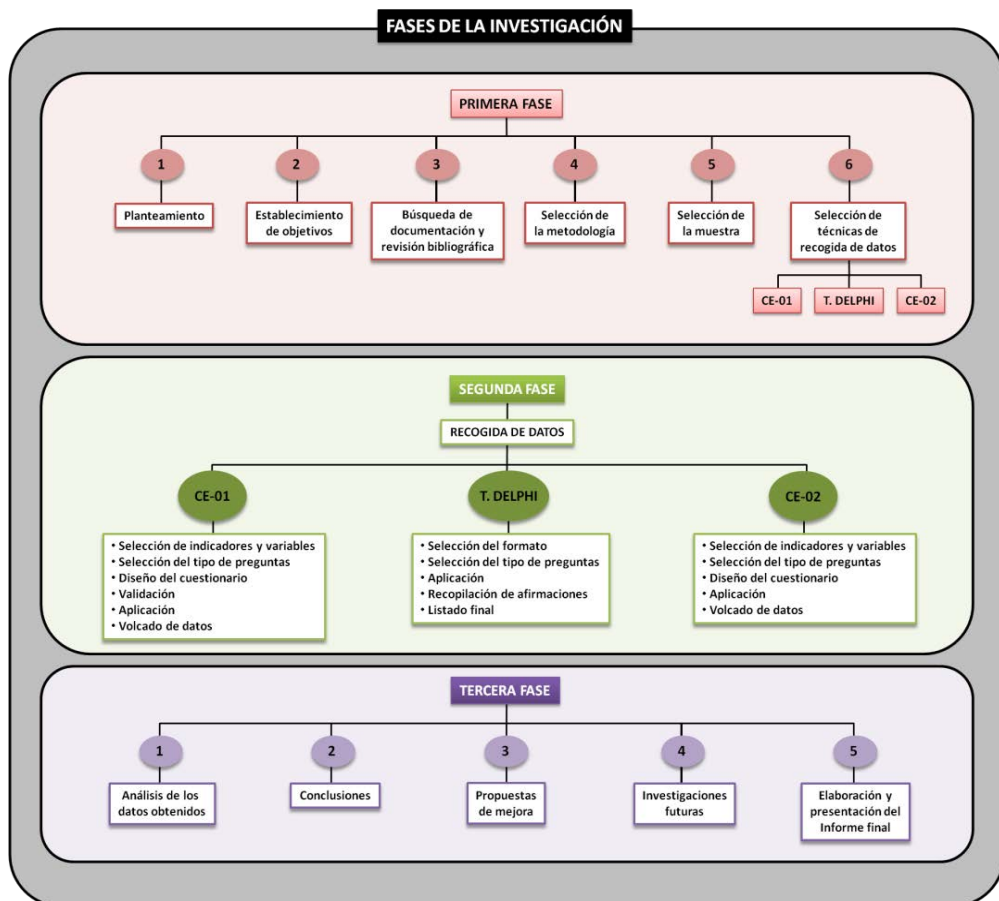


Figura 5.1: Fases de la investigación

[Fuente: Elaboración propia]

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la incorporación de la Educación Musical como materia obligatoria en los currículos de Primaria de nuestro sistema educativo (*LOGSE*, 1990), hasta nuestros días, hemos sufrido abundantes cambios legislativos que han ido transformando la realidad educativa española con la intención de adaptarse a las nuevas necesidades sociales, culturales y económicas surgidas tanto en España como en el resto de Europa.

Sin embargo, estos cambios en las Leyes no han nacido de un debate serio y una reflexión profunda sobre las dificultades que, a diario, se viven en las aulas, cayendo, una y otra vez, en el error de diseñar nuevas normas sin contar con la opinión de los verdaderos protagonistas del sistema: los docentes.

La evolución histórica de la educación española nos ha mostrado cómo los grandes cambios en nuestro sistema educativo se han producido de espaldas a la realidad profesional, hasta el punto de que, en determinados foros, se han elaborado propuestas estableciendo cómo deben actuar y cómo deben ser los propios docentes.

Nuestro punto de partida, como profesionales que somos de la enseñanza de la música, surge de la necesidad de otorgar protagonismo a los Maestros Especialistas en Educación Musical de las escuelas de Primaria de Castilla – La Mancha ya que, como señala Carbajo (2009, p. 321), "cualquier intento de acercamiento a la realidad de un colectivo ha de basarse en la opinión de las personas que lo forman".

Partiendo de esta premisa, nos hemos propuesto obtener una radiografía del estado real en el que se encuentra la Educación Musical en los colegios de nuestra región, cuáles son las necesidades profesionales de los docentes Especialistas de Música y a qué tipo de obstáculos se enfrentan día a día en el aula que puedan estar dificultando su labor.

Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años sobre la Educación Musical en Primaria reflejan una preocupante realidad, en la que la falta de valoración de la comunidad educativa hacia esta disciplina y la falta de recursos materiales y humanos, entre otros asuntos, están poniendo en entredicho la eficacia de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música

en esta etapa educativa. De esta reflexión emerge nuestro interés por hacer partícipes a los Maestros de Música, pilar fundamental de nuestro sistema educativo como agente protagonista del mismo y "fuente primaria específica"¹⁷² de información sobre la realidad educativa – musical desarrollada en nuestras aulas.

La información recogida en el Marco Teórico de la investigación, junto con nuestra implicación directa en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Educación Musical en Primaria, nos han permitido acercarnos a las dificultades que el Especialista en Educación Musical encuentra en su labor diaria ya que, además de ser un profesional polivalente (en muchas ocasiones se ve en la necesidad de ejercer como Maestro Generalista), se tiene que enfrentar con una sobrecarga de expectativas sociales y educacionales, generalmente trabaja en solitario, sin compañeros Especialistas con los que preparar las clases o con los que tomar decisiones técnico – pedagógicas, con los horarios lectivos más incómodos y, en numerosas ocasiones, compartido con dos o más Centros.

A este cúmulo de dificultades hay que añadir que, actualmente, estamos en un momento crítico para la Educación Musical que, con la puesta en marcha de la *LOMCE*, ha perdido su consideración de asignatura obligatoria en los currículos oficiales de Primaria, y esto ha sucedido sin conocer la influencia real de esta disciplina en el desarrollo integral de los niños en estas edades.

No disponemos de todos los elementos necesarios para valorar la incidencia de la enseñanza de la música en nuestras escuelas, sin embargo, las Administraciones Educativas han modificado en demasiadas ocasiones los currículos sin tener un conocimiento profundo de los niveles de adecuación y pertinencia de las áreas de conocimiento en esta etapa educativa o de las necesidades profesionales de los docentes, Especialistas y Tutores, que se ven obligados a asumir cambios cuyos planteamientos parecen incurrir, una y otra vez, en los mismos errores que se han ido cometiendo en las propuestas anteriores.

Es por todo esto por lo que nos hemos planteado conocer, entender e interpretar qué está pasando en torno a la enseñanza de la música en las escuelas de Castilla – La Mancha, acercarnos a esta realidad de la mano de sus

¹⁷² Giráldez (2006) define las fuentes primarias como aquellas que nos ofrecen información de primera mano. A su vez, define las fuentes primarias específicas como aquellas especializadas en el tema de estudio.

protagonistas, los propios Maestros, poseedores, como señala Morales (2008b), de un conocimiento exclusivo y fundamental a la hora de comprender qué sucede dentro de la escuela, lo que nos proporcionará un conocimiento profundo y real de su estructura y funcionamiento y nos descubrirá todos aquellos aspectos susceptibles de mejora.

5.2. INTERROGANTES A RESOLVER

Partiendo de la teoría presentada en la primera parte y, teniendo en cuenta la naturaleza y el problema de nuestro estudio, hemos creído conveniente no proponer una hipótesis concreta. Latorre, Rincón y Arnal (2003) denominan a las investigaciones sin hipótesis exploratorias y/o descriptivas, ya que se suelen utilizar para aproximarse a la realidad de los hechos de estudio, como es el caso de nuestra investigación y, a partir de la información obtenida, abrir nuevas vías a subsiguientes investigaciones.

Desde esta perspectiva, nos hemos planteado una serie de interrogantes relacionados con la labor de aula de los Especialistas de Música de las escuelas castellano – manchegas, con las necesidades profesionales de este colectivo docente y con su percepción sobre la importancia que la comunidad educativa otorga a esta materia curricular, a los que daremos respuesta en el desarrollo de nuestro trabajo y que presentamos a continuación:

- a) ¿Cuáles son las características profesionales generales de este colectivo docente?
- b) ¿Cómo influyen estas características profesionales (tipo de plaza, tipo de Centro, estabilidad, labores a desempeñar...) en su labor docente?
- c) ¿Cuál es su grado de conocimiento sobre las teorías pedagógico – musicales más importantes y sobre los nuevos currículos basados en el desarrollo de competencias?

- d) ¿Cuál es su visión sobre la legislación educativo – musical y su relación con la realidad vivida en los Centros con respecto a la enseñanza de la música?
- e) ¿Cómo influye el contexto educativo general actual (cambios legislativos, implicación de las familias, implicación de las Administraciones Educativas, dedicación horaria, recursos humanos y materiales...) en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en las escuelas castellano – manchegas?
- f) ¿Qué dificultades recurrentes aparecen en este colectivo docente tras varios cambios legislativos y cuáles son las necesidades y demandas que más se repiten entre estos profesionales?
- g) ¿Qué tipo de actividades de formación permanente desarrollan y cómo valoran esta formación?

5.3. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta nuestra hipótesis de trabajo, nos hemos propuesto descubrir las dificultades profesionales a las que se enfrentan a diario los Maestros de Música de nuestra región en su labor docente, recogerlas y darlas a conocer a la comunidad educativa castellano – manchega y a las de otras regiones, si se considera oportuno, con la intención de concienciar a los responsables educativos sobre la situación actual de la enseñanza de la música en Castilla – La Mancha y, por extensión, en España, y la importancia de conocer la opinión de los docentes ante futuras propuestas de mejora de nuestro sistema educativo. Para ello, nos hemos planteado el siguiente **Objetivo General**:

Conocer las características profesionales generales de los Maestros Especialistas de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha y detectar, recoger y analizar las necesidades de este colectivo en el ejercicio de su labor docente.

Este planteamiento general se concreta en los siguientes **Objetivos Específicos**:

1. Describir las características generales del colectivo de docentes Especialistas en Educación Musical de los Centros de Primaria castellano – manchegos.
2. Conocer su autopercepción sobre su propio grado de preparación en competencias y capacidades educativo – musicales.
3. Analizar las características profesionales más relevantes (estabilidad, tipo de Centro, tipo de plaza, labores a desempeñar...) de este profesorado.
4. Realizar un sondeo sobre los recursos materiales de los que disponen para llevar a cabo su labor docente, su estado y el grado de adecuación de los mismos.
5. Conocer y analizar su autopercepción sobre la opinión que los componentes de la comunidad educativa a la que pertenecen (familias, claustro de profesores, Administración Educativa...) tienen hacia la Educación Musical en la escuela.
6. Detectar los problemas más comunes de este colectivo docente, si los hay, en su práctica educativa dentro del aula.
7. Analizar el grado de implicación de este profesorado ante los diferentes modelos de formación permanente que tiene a su disposición.
8. Conocer su autopercepción sobre la situación de la Educación Musical en la legislación educativa actual.

Estos Objetivos Específicos mantienen una relación directa con los interrogantes planteados anteriormente, correspondencia que observamos en la siguiente tabla:

Tabla 5.1: Relación de los interrogantes de la investigación con los Objetivos Específicos

INTERROGANTE	OBJETIVO ESPECÍFICO
a) Características profesionales generales de este colectivo docente	1. Describir las características generales del colectivo de docentes Especialistas en Educación Musical de los Centros de Primaria castellano – manchegos
	3. Analizar las características profesionales más relevantes de este profesorado
b) Influencia de estas características profesionales en su labor docente	1. Describir las características generales del colectivo de docentes Especialistas en Educación Musical de los Centros de Primaria castellano – manchegos
	3. Analizar las características profesionales más relevantes de este profesorado
c) Grado de conocimiento sobre las teorías pedagógico – musicales más importantes y sobre los nuevos currículos basados en el desarrollo de competencias	2. Conocer su autopercepción sobre su propio grado de preparación en competencias y capacidades educativo – musicales
d) Visión sobre la legislación educativo – musical y su relación con la realidad vivida en los Centros con respecto a la enseñanza de la música	8. Conocer su autopercepción sobre la situación de la Ed. Musical en la legislación educativa más reciente
e) Influencia del contexto educativo general actual en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en las escuelas castellano – manchegas	4. Realizar un sondeo sobre los recursos materiales de los que disponen para llevar a cabo su labor docente, su estado y el grado de adecuación de los mismos
	5. Conocer y analizar su autopercepción sobre la opinión que los componentes de la comunidad educativa a la que pertenecen tienen hacia la Ed. Musical en la escuela

f) Dificultades recurrentes de este colectivo docente tras varios cambios legislativos y necesidades y demandas que más se repiten	6. Detectar los problemas más comunes de este colectivo docente, si los hay, en su práctica educativa dentro del aula
g) Tipo de actividades de formación permanente y valoración de ésta	7. Analizar el grado de implicación de este profesorado ante los diferentes modelos de formación permanente que tiene a su disposición

[Fuente: Elaboración propia]

Tabla 5.2: Relación de los Objetivos Específicos propuestos con los instrumentos de recogida de información utilizados

Objetivos →		OBJETIVOS ESPECÍFICOS							
Instrumentos ↙		OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8
CE-01	B1	X							
	B2	X		X					
	B3		X					X	
	B4				X		X		
	B5					X	X		
	B6					X	X		
	B7						X	X	X
DELPHI	B1	X		X	X	X			
	B2		X		X		X		
	B3								X
	B4					X			
CE-02	C1			X					
	C2						X		
	C3				X				
	C4				X				
	C5				X				
	C6					X			
	C7					X			
	C8								X
	C9								X
	C10								X
	C11	X		X					
	C12			X					
	C13								

[FUENTE: Elaboración propia]

5.4. ENFOQUE METODOLÓGICO

Una vez definidos el problema, las cuestiones de las que partimos y los objetivos de la investigación, es necesario establecer el paradigma de investigación que nos permita llevar a cabo nuestro estudio con garantías de éxito.

Aróstegui y Rusinek (2010), señalan que la investigación en Educación Musical se enmarca, fundamentalmente, dentro de dos vertientes del saber humano: Las *Ciencias de la Música* y la *Educación*.

La segunda corriente ubica a la Educación Musical dentro de las *Ciencias Sociales*, y trata de comprender qué está pasando en el aula de música, qué sucede con las personas encargadas de su enseñanza, con las que aprenden, y por qué.

Es desde esta segunda vertiente desde donde hemos realizado nuestro enfoque metodológico. Por tanto, nuestra investigación queda enmarcada dentro de la denominada *investigación educativa* que, como exponen Rodríguez Fernández, Gallardo, Ruiz y Olmos (2005, p. 19), es la "disciplina que <<trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo>> (Arnal y otros, 1994)".

Habitualmente, la *investigación educativa* presenta una serie de particularidades relacionadas directamente con la especificidad de los fenómenos que estudia. Así, cuestiones fundamentales de los hechos educativos tales como los valores, significados, creencias o intenciones no son observables de manera directa ni susceptibles de experimentación. A su vez, la variación de los fenómenos educativos en el tiempo y en el espacio dificulta enormemente el establecimiento de regularidades y, por tanto, los procesos de generalización.

Desde esta perspectiva, somos conscientes de que "la realidad educativa es dinámica, interactiva y compleja, está conformada por aspectos éticos, morales, políticos y sociales que se prestan más a su examen desde planteos humanístico – interpretativos (sin que ello implique el abandono de técnicas e

instrumentos de carácter cuantitativo)" (Rodríguez Fernández et al., 2005, p. 25).

Es por esto por lo que nos hemos inclinado por la utilización de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, por lo que nuestra investigación ha quedado enmarcada dentro de estos dos paradigmas generales:

- *Paradigma Cuantitativo (Positivista)*: Nuestro instrumento fundamental de recogida de datos es el *cuestionario electrónico*, técnica cuantitativa de obtención de información. Además, realizaremos el volcado de datos mediante el programa informático *SPSS 17.0* que, como señala Ramos Álvarez (2009), es una de las bases computacionales con mayor aceptación en el panorama del análisis estadístico aplicado. Con la ayuda de este software se realizarán sencillas fórmulas estadísticas de gran utilidad para el análisis y presentación de los datos obtenidos.
- *Paradigma Cualitativo (Interpretativo)*: Uno de los instrumentos utilizados para la triangulación de los datos recopilados es la *Técnica Delphi*, procedimiento de recogida de información de marcado carácter cualitativo.

Esta simbiosis paradigmática se entiende si tenemos en cuenta que la controversia entre métodos cuantitativos y cualitativos, en la actualidad, ha perdido envergadura, y que cada vez son más numerosos los estudios que sacan provecho de ambas perspectivas (Malbrán, 2006). De hecho, hoy en día es difícil encontrar estudios de investigación educativa puramente cualitativos o cuantitativos.

Podemos afirmar, por tanto, que nuestra investigación encaja dentro de la denominada **Metodología Mixta** ya que, mediante los instrumentos utilizados, ha recogido, analizado y vinculado datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio para dar respuesta a los planteamientos que nos hemos propuesto. Además, no se limita a la simple recogida de datos de diferente naturaleza, sino que combina la lógica inductiva con la deductiva a lo largo de todo el proceso investigador, abarcando el planteamiento del problema, el análisis de datos, la

interpretación de los resultados obtenidos y el informe final (Castañer, Camerino y Anguera, 2013).

En esta misma línea, hacemos nuestras las palabras de Castro y Godino (2011, p. 100), cuando afirman que las **Metodologías Mixtas** "permiten comprender las actividades educativas en el contexto en que tienen lugar y al mismo tiempo aportar recomendaciones generalizables que apoyen la toma de decisiones de política educativa". De esta manera, con el análisis cuantitativo realizado mediante el volcado de datos al paquete estadístico *SPSS 17.0*, se pretende conocer y explicar la realidad de forma numérica, mientras que con el análisis cualitativo hemos tratado de comprender e interpretar los significados del fenómeno estudiado.

Sin embargo, nos parece importante aclarar que la cuantificación no ha supuesto ni el punto de inicio ni el objetivo último de nuestro trabajo, por lo que no constituye su eje fundamental. No obstante, nos ha servido para reforzar algunos de los datos obtenidos y realizar sencillas fórmulas numéricas con las que complementar el análisis de calidad y fiabilidad del mismo.

Tabla 5.3: Fortalezas y debilidades de la investigación mixta

FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se pueden incluir palabras, figuras y narrativas para añadir significado a los números. ▪ Se pueden usar números para añadir precisión a las palabras, figuras y narrativas. ▪ Aportan las fortalezas de las investigaciones cualitativas y cuantitativas. ▪ Se pueden generar y contrastar teorías a partir de las observaciones. ▪ Se puede responder a un mayor rango de cuestiones, ya que el investigador no está limitado a un único método o aproximación. ▪ Se pueden utilizar métodos adicionales para superar las debilidades de otros métodos. ▪ La convergencia y corroboración de los hallazgos permiten llegar a conclusiones de mayor calado. ▪ Pueden ayudar a incrementar la generalización de los resultados. ▪ El uso conjunto de los dos tipos de investigación produce un conocimiento más completo necesario para informar la teoría y la práctica.
DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puede ser difícil para un único investigador realizar ambas investigaciones sin contar con un equipo. ▪ El investigador debe conocer múltiples métodos y aproximaciones y saber cómo combinarlas apropiadamente. ▪ Los metodólogos puristas defienden que se debería trabajar siempre dentro de un paradigma, bien cualitativo o cuantitativo. ▪ Suele ser más costoso y consume más tiempo. ▪ Algunos de los detalles de la metodología mixta continúan siendo objeto de trabajo por los metodólogos.

[FUENTE: Elaboración propia basada en la información presentada por Castro y Godino (2011, p. 102)]

5.4.1. Método de Trabajo

El *Método* es la forma de realizar el proceso de investigación de manera estructurada con el fin de alcanzar un conocimiento objetivo de la realidad. En consecuencia, la elección del *Método de Trabajo* constituye el camino para alcanzar los objetivos planteados en un proceso de investigación (Ibarretxe, 2006).

El *Método* seleccionado para guiar nuestro trabajo ha sido el ***Estudio de Casos***, perspectiva epistemológica que, como expone Sabariego (2010) nos permitirá descubrir e interpretar la particularidad y peculiaridades de las existencias humanas (el colectivo de docentes Especialistas en Educación Musical), en determinados escenarios educativos (las aulas de música de las escuelas de Educación Primaria de Castilla – La Mancha).

El ***Estudio de Casos*** se centra en indagar un fenómeno, población o condición general partiendo del estudio intensivo de uno (*estudio de caso único*) o de un conjunto de varios casos (*estudio colectivo de casos*), unificando la experiencia y la realidad, constituyendo así una estrategia metodológica de máximo interés para conocer y evaluar en profundidad todo lo relacionado con el caso o casos a investigar (Sabariego, 2010). Además, éste nos permite analizar el fenómeno de estudio utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente.

Delimitando la circunscripción metodológica del *Método* que hemos seleccionado, es necesario tener en cuenta los rasgos y propiedades esenciales que lo definen y que Pérez Ferra (2009), siguiendo a Merriam (1988), los desarrolla en los siguientes términos:

- a) Es *Particularista*, puesto que se interesa por la singularidad de los fenómenos objeto de estudio.
- b) Es *Descriptivo*, ya que pretende realizar descripciones ricas en detalles del fenómeno objeto de estudio.
- c) Es *Heurístico* en tanto que ilumina y facilita la comprensión del caso.

- d) Es *Inductivo* al llegar a generalizaciones, conceptos o hipótesis a través de procedimientos inductivos.

Centrándonos en nuestro tema de estudio, las necesidades profesionales del colectivo de Maestros Especialistas de Música de los colegios castellano-manchegos, y teniendo en cuenta los objetivos que nos hemos propuesto, se observa con claridad nuestra intención de **conocer** cuál es la **realidad** de la enseñanza de la música en los centros de Primaria, **fenómeno** que se ha **estudiado** desde su propio **contexto**, cumpliendo de esta manera con las dos características fundamentales definidas por Cardona (2002) para los estudios de casos.

A la hora de decantarnos por el **Estudio de Casos** hemos tenido en cuenta una serie de consideraciones previas que, tras su lectura y análisis, nos han ayudado a decidir sobre la conveniencia de utilizarlo en nuestro proceso de investigación. Estas consideraciones son:

- Cuando la información obtenida de los participantes no está sujeta a la verdad o falsedad, sino que puede someterse a examen bajo el terreno de la credibilidad.
- La singularidad y concreción de la situación que nos lleva a profundizar en el caso concreto.
- Nos permite desarrollar una mejor comprensión de la dinámica de un fenómeno.
- Cuando el problema implica una nueva línea de investigación, necesita una mayor conceptualización de factores o funciones, requiere poner énfasis sobre el patrón de interpretación dado por los sujetos (Pérez Ferra, 2009, p. 86).

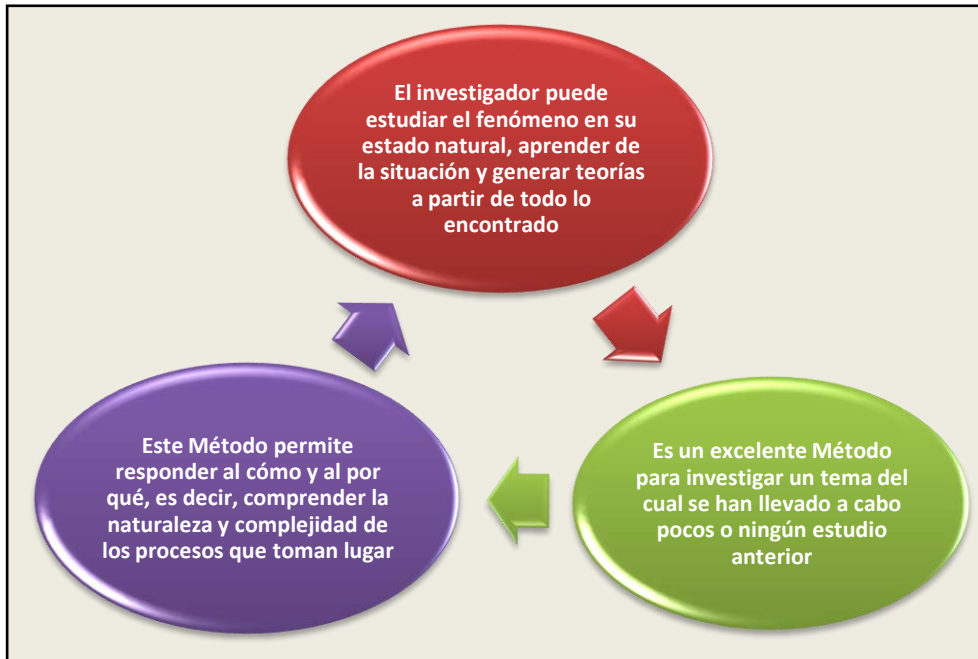


Figura 5.2: Fortalezas del Estudio de Casos como método de investigación

[Fuente: Elaboración propia basada en la figura presentada por Jiménez Chaves (2012)]

En esta misma línea, Álvarez Álvarez y San Fabián (2012), haciendo referencia a Rodríguez y otros (1996), señalan que la elección de un **Estudio de Caso** puede apoyarse en tres razones fundamentales:

1. Su carácter crítico, es decir, la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar.
3. Su carácter revelador, que permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Llegados a este punto, y convencidos de la idoneidad del *Método* escogido para el desarrollo de nuestra investigación, nos parece necesario establecer un mayor nivel de concreción, sin extendernos demasiado, con el que definir la modalidad de **Estudio de Casos** en la que mejor se encuadra nuestro trabajo, y que nos ha permitido y facilitado la realización del mismo. Así, y haciendo nuestros los parámetros propuestos por Álvarez Álvarez y San Fabián (2012), hay que señalar que, atendiendo a su finalidad, nuestro **Estudio de Casos** es *Instrumental*, ya que pretende generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas con la intención de profundizar en ellas, en las que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. A su vez, y atendiendo al informe final de investigación, consideramos que nuestro estudio es *Interpretativo y Evaluativo*, ya que, por un lado, contiene descripciones ricas y densas que ilustran y defienden los presupuestos teóricos que nos habíamos planteado antes de la recogida de datos (carácter interpretativo) y, por otro, estas descripciones y la explicación de las mismas nos han servido para emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio (carácter evaluativo).

Esta doble tipología es posible en tanto en cuanto el **Estudio de Casos** no tiene una estructura metodológica estándar para ser aplicada, lo que le permite recoger varias modalidades en función del objeto y desarrollo de la investigación. Sobre esta paradoja, Sabariego (2010, p. 438) señala que al situarse éste en una perspectiva cualitativa, "presupone un tipo de práctica que rechaza el metodologismo y admite que su diseño sea flexible, capaz de adaptarse en cada momento y circunstancia en función de la evolución que se produzca en cada realidad".

Un último aspecto a tener en cuenta sobre esta perspectiva epistemológica y, haciendo nuestras las palabras de Martínez Carazo (2006), Pérez Ferra (2009) y Sabariego (2010), en los últimos años en el **Estudio de Casos** se ha generalizado la elección de instrumentos de recogida de datos de corte cuantitativo, y cada vez es más frecuente encontrar trabajos que incluyen técnicas tales como cuestionarios, escalas o listas de control, lo que pone de manifiesto su gran flexibilidad y su capacidad de adaptarse a cualquier técnica que el diseño de la investigación precise.

5.4.2. Técnicas de Recogida de Datos Empleadas

El instrumento fundamental de recogida de datos del que nos hemos servido ha sido un *Cuestionario electrónico (CE-01)*, de creación propia, con el que hemos recopilado la información necesaria para cumplir con el objetivo general de nuestra investigación. Además, hemos utilizado la *Técnica Delphi*, y un segundo *Cuestionario electrónico (CE-02)*, también de creación propia, que nos han servido en el proceso de validación de la información obtenida mediante la triangulación de los datos compilados.

5.4.2.1. Cuestionario Electrónico CE-01¹⁷³

El cuestionario, herramienta cuantitativa, es el instrumento más utilizado para la obtención de datos, cumpliendo una doble función en los procesos de investigación social. Por un lado, pretende colocar a los encuestados en una misma situación psicológica y, por otro, facilita el examen y asegura la comparabilidad de las respuestas obtenidas (Rodríguez Fernández et al., 2005).

Nuestro primer cuestionario, al que hemos denominado *CE-01*, ha sido la técnica principal de recogida de datos para nuestra investigación. Se ha utilizado como instrumento de recopilación de todos aquellos aspectos relacionados con las opiniones, percepciones y necesidades profesionales de los Maestros Especialistas en Educación Musical de los Centros de Primaria de Castilla – la Mancha. Para ello y, teniendo en cuenta el escaso número de investigaciones similares a la nuestra, nos propusimos diseñar nuestro propio modelo, si bien hemos tenido en cuenta las ideas proporcionadas por los cuestionarios analizados que más se asemejan a nuestros planteamientos, especialmente los creados por Epelde (2005) y Carbajo (2009).

¹⁷³ En Anexos: DOCUMENTO 24.

El *CE-01* incluye los dos tipos básicos de preguntas descritos por Giráldez (2006): de identidad del sujeto y de contenido. Además, atendiendo al modo de respuestas, todas ellas son cerradas excepto la respuesta final que es abierta, lo que ha permitido a los sujetos encuestados realizar las observaciones oportunas relacionadas con la situación de la Educación Musical, tanto a nivel de Centro como desde una perspectiva más general.

Nuestro cuestionario pertenece a los del tipo referido a la Norma, ya que "todas las preguntas son válidas y correctas, y el sujeto que responde sólo debe señalar la que mejor le define o la que más se ajusta a su conducta diaria" (Lozano y De la Fuente, 2009, p. 252).

Los ítems que configuran el *CE-01*, por tanto, se ajustan a los más habituales en este tipo de pruebas: de respuestas dicotómicas del tipo SÍ – NO y de Escalas Likert, del tipo 1- NUNCA / 2- POCAS VECES / 3- A VECES / 4- MUCHAS VECES / 5- SIEMPRE.

Las respuestas de Escala Likert de nuestro diseño se componen de cinco alternativas ya que, aunque existen numerosos estudios en los que se debate el número de opciones de respuestas más adecuado a la hora de elaborar una Escala de este tipo, Lozano y De la Fuente (2009) afirman que se suele recomendar entre cinco y siete, ya que de esta manera se maximizan tanto la fiabilidad como la validez de la prueba.

El proceso de planificación, diseño, aplicación y recogida de datos de nuestra prueba se desarrolló en siete fases:

1. *Primera Fase:*

En esta primera fase se definieron los objetivos que queríamos conseguir con la aplicación de la prueba, objetivos que se identifican con el objetivo general y los objetivos específicos de nuestra investigación. Además, se seleccionó la *Población* y la *Muestra* a la que iría dirigido el cuestionario y se realizó una búsqueda de investigaciones similares. Al no existir estudios de características aproximadas en Castilla – La Mancha, nos vimos obligados a buscar fuentes procedentes de otras Comunidades y, sobre todo, a revisar un buen número de tesis doctorales cuya temática se acercaba al objeto de nuestro estudio.

2. Segunda Fase:

En este segundo paso se decidió el tipo de encuesta que queríamos realizar, así como los recursos de que disponíamos para llevarla a cabo.

Tras valorar diferentes posibilidades y, teniendo en cuenta el número de sujetos a los que iba destinada nuestra prueba, decidimos utilizar el modelo de cuestionario electrónico ya que, como señala Martín Izard (2010), es más económico y su tabulación puede hacerse de forma automática, lo que ha facilitado nuestro trabajo de distribución y recogida de datos.

3. Tercera Fase:

En ésta hicimos la primera formulación de preguntas y la distribución de las mismas en núcleos temáticos. Además, se realizó el primer diseño del formulario electrónico interactivo en formato pdf mediante el programa *Adobe LiveCycle Designer*, software perteneciente al paquete informático *Adobe Acrobat 9 Pro*.

Terminado el primer borrador, se remitió a tres docentes, una Maestra Especialista de Música y dos Maestros de Primaria con experiencia en el campo de la Educación Musical, a los que se les pidió que descargaran el cuestionario, que revisaran su contenido, el tipo de preguntas y el grado de dificultad en su realización y reenvió una vez contestado.

Tras la recepción de las tres encuestas, se llevaron a cabo modificaciones en el planteamiento de algunas preguntas y se intentaron mejorar las dificultades encontradas en el proceso telemático de recepción, realización y devolución de la prueba.

Al mismo tiempo, esta revisión nos ayudó en la elaboración de la carta de presentación y, sobre todo, nos proporcionó información importante a la hora de concretar las instrucciones para cumplimentar, guardar y enviar el documento generado en pdf.

4. *Cuarta Fase:*

El nuevo diseño del cuestionario electrónico fue enviado a 20 expertos de diferentes Universidades españolas, a los que se les pidió que hicieran una revisión exhaustiva del mismo (tipo de preguntas, redacción y grado de idoneidad de las mismas, existencia de enunciados que pudieran generar respuestas sesgadas, claridad en la carta de presentación y en las instrucciones de manejo de la prueba, facilidad en su tratamiento telemático...), que realizaran todas aquellas sugerencias que creyeran oportunas con la finalidad de validar el contenido de la prueba y que emitieran una valoración crítica y otra numérica de nuestra técnica de recogida de datos.

5. *Quinta Fase:*

La revisión y validación de contenido efectuada por el grupo de expertos nos ayudó a localizar y modificar las debilidades de nuestro instrumento principal de recogida de datos, lo que originó una pequeña reestructuración de su diseño.

El nuevo formulario fue enviado, en primer lugar, a los mismos docentes que colaboraron en la *Tercera fase*, a los que se les pidió que volvieran a revisarlo y realizaran una nueva opinión de conjunto del mismo. En esta ocasión, se le solicitó un mayor esfuerzo a la Maestra Especialista de Música, ya que su opinión sería tenida en cuenta como técnica de validación de la prueba. Posteriormente, se remitió a diez personas relacionadas con la Educación Musical en Primaria y Secundaria, con las que realizamos el pilotaje del cuestionario y del que surgió, prácticamente sin cambios, el modelo definitivo (*CE-01*).

6. *Sexta Fase:*

La siguiente acción consistió en enviar un email a todos los Centros de Primaria de Castilla – la Mancha, en el que se adjuntaba la prueba en formato pdf junto con una carta de presentación y agradecimiento a los equipos directivos, encargados de reenviarlo a los Maestros Especialistas de Música de sus Centros, en la que se les indicaba el proceso de seguimiento que se llevaría

a cabo y se les avisaba de los dos envíos que se realizarían a posteriori, con el fin de recordar al profesorado de Música la cumplimentación y devolución del cuestionario.

Conociendo la existencia de plazas de Especialista de Música con perfil itinerante, compartido o pertenecientes a un *CRA* (*Centro Rural Agrupado*), hecho que originaba una importante casuística, tanto en el email enviado a los Centros como en las instrucciones del propio *CE-01*, se pidió a los docentes que se ciñeran a su Centro de adscripción, en el caso de ocupar plazas itinerantes o compartidas, y al *Centro – Sede* o *Cabecera* en el caso de pertenecer a un *CRA*.

7. Séptima fase:

Por último, conforme se han ido recogiendo las respuestas en la dirección de email proporcionada en la carta de presentación del cuestionario electrónico, éstas han sido introducidas en el *SPSS 17.0* y codificadas mediante este software de análisis estadístico.

Por otro lado, los comentarios, observaciones y sugerencias realizadas por este colectivo de docentes en la respuesta abierta que se proponía al final de la encuesta, han sido recopilados, analizados y comparados con el informe final de resultados obtenidos mediante la *Técnica Delphi*.



Figura 5.3: Fases de planificación, diseño y desarrollo del CE-01

[Fuente: Elaboración propia basada en la información recogida de Martín Izard (2010) y Rodríguez Fernández et al. (2005)]

5.4.2.1.1. Estructura y variables de estudio del CE-01

Nuestra herramienta principal de recogida de datos quedó estructurada en siete bloques de preguntas que atendían a siete variables diferentes:

Tabla 5.4: Variables de estudio del CE-01

PRIMER BLOQUE: Datos de identificación de sujetos y formación académica
Sexo – Edad – Universidad de realización de los estudios de Maestro – Años de experiencia docente – Años de experiencia como Especialista de Música – Situación administrativa – Forma de acceso a la Especialidad de Educación Musical – Estudios de música previos a los estudios de Maestro – Nivel de estudios musicales – Música en el colegio – Música en el instituto
SEGUNDO BLOQUE: Datos generales sobre el centro de trabajo, la localidad en la que se encuentra y la situación administrativa de la plaza ocupada en la actualidad
Tipo de centro según su titularidad – Realización de labores de tutor – <i>CEIP</i> o <i>CRA</i> – Tipo de plaza – Tipo de destino – Estabilidad laboral – Nº de habitantes de la localidad del puesto de trabajo – Provincia a la que pertenece – Eventos musicales destinados a escolares realizados en la localidad – Eventos musicales distintos a los propios del aula de Música realizados por el Centro
TERCER BLOQUE: Datos generales sobre la práctica docente
Grado de conocimiento de competencias musicales – Epistemología musical – Pedagogías activas – Pedagogías abiertas – Uso de las <i>TIC</i> en el aula – Interdisciplinariedad – Importancia de la formación continua – Grado de adecuación de la formación continua recibida – Utilización de libro de texto
CUARTO BLOQUE: Recursos materiales del aula y grado de adecuación de los mismos
Aula de música – Equipo de música – Ordenador en el aula – Conexión a internet – Pizarra pautada – PDI – Cañón-proyector – Mobiliario suficiente y apropiado – Guitarra y/o teclado – Biblioteca de aula – Recursos en la biblioteca de Centro

<p>QUINTO BLOQUE: Percepción sobre la opinión que los docentes del Centro tienen de la Educación Musical en Primaria</p>
<p>Equipo directivo implicado en la realización de actividades musicales – Interés de los tutores por el progreso de sus alumnos en Educación Musical – Apoyo económico para adquirir material nuevo – Valoración de la asignatura por parte del Claustro – Conocimiento del claustro sobre los beneficios de la música – Apoyo docente a incrementar el peso horario de la música</p>
<p>SEXTO BLOQUE: Percepción sobre la opinión del resto de la comunidad educativa acerca de la Educación Musical en Primaria</p>
<p>Apoyo de las familias a la Ed. Musical – Preocupación de los padres por el proceso de enseñanza – aprendizaje de la música de sus hijos – Interés del alumnado por las clases de música – Alumnos que realizan actividades extraescolares relacionadas con la música – Valoración y apoyo de la administración a la Ed. Musical – Preocupación de la administración por renovar recursos – Valoración de la opinión de los docentes por parte de la administración – Valoración de la comunidad educativa del Centro a la Ed. Musical</p>
<p>SÉPTIMO BLOQUE: Otros datos</p>
<p>Impulso de la LOGSE a la enseñanza de la música en Primaria – Impulso de la LOE a la enseñanza de la música en Primaria – Nº de sesiones por curso – Suscripción del Centro a alguna revista especializada – Realización de alguna actividad musical – Año de incorporación de la Ed. Musical en el Centro – Comentarios, sugerencias, observaciones...</p>

[FUENTE: Elaboración propia]

5.4.2.1.2. CE-01: Población y muestra seleccionadas

La *Población* seleccionada han sido los Maestros de Música de los colegios públicos, concertados y privados de Castilla – La Mancha. Siendo nuestra intención recoger el mayor número de opiniones posible, decidimos utilizar un *Muestreo no probabilístico*, haciendo coincidir la *Población* con la *Muestra*. Sobre este aspecto, Cardona (2002) señala que mucha de la

investigación educativa actual emplea este sistema de muestreo, ya que se suele ajustar a los criterios relacionados con las características de la investigación que se va a llevar a cabo.

Dentro de las técnicas de *Muestreo no probabilístico* más usuales en la investigación socioeducativa, hemos seleccionado la denominada *Técnica de Muestreo Intencional*, que Tójar y Matas (2009) definen como aquella en la que, sin dar importancia a la representatividad, los sujetos pertenecen a una población que tiene características esenciales para la investigación.

En el momento de enviar el *CE-01* (primer trimestre del curso 2012 – 2013), nuestra Comunidad Autónoma contaba con un total de 770 Centros de Primaria: 657 públicos, 107 concertados y 6 privados, y la plantilla de docentes Especialistas en Educación Musical ascendía a 610 sujetos (592 sujetos en plazas ordinarias o compartidas – itinerantes de centros públicos y privados, y 18 sujetos ocupando plazas en centros públicos pendientes de modificación). El correo electrónico remitido a todos los Centros de Primaria de la región contenía una carta de presentación y de agradecimiento a los equipos directivos y el archivo adjunto con el cuestionario en formato pdf. De esta manera, quisimos asegurarnos una amplia participación evitando, en la medida de lo posible, el elevado número de encuestas que se suelen perder al utilizar esta técnica de recogida de datos y estos métodos de envío (correo ordinario o correo electrónico).

Tabla 5.5: Número de Centros de Primaria y de Maestros de Música en C – LM

		AB	CR	CU	GU	TO	Total
Centros Públicos	Nº	92	181	37	64	209	583
	Ord.	49	51	21	32	92	245
	C - I	19	65	8	14	54	160
	PdM	4	2	1	6	5	18
Subtotal plazas		72	118	30	52	151	423
CRA's	Nº	20	7	26	12	9	74
	PI.	20	7	26	12	9	74
Subtotal plazas		20	7	26	12	9	74
Subtotal PI. públicos		92	125	56	64	160	497
Centros Concertados	Nº	23	32	6	9	37	107
	PI.	23	32	6	9	37	107
Subtotal plazas		23	32	6	9	37	107
Centros Privados	Nº	0	0	0	2	4	6
	PI.	0	0	0	2	4	6
Subtotal plazas		0	0	0	2	4	6
Total	Nº	135	220	69	87	259	770
	PI.	115	157	62	75	201	610

Nº: Número de centros / Ord.: Plazas ordinarias de Maestros de Música / C – I: Plazas de Maestros de Música con perfil compartido – itinerante / PdM: Plazas de Maestros de Música pendientes de modificación / PI.: Plazas de Maestros de Música.

[FUENTE: Elaboración propia]

Terminado el plazo de entrega de cuestionarios (final del segundo trimestre del curso 2012 – 2013), el número de participantes ascendía a 242 sujetos, es decir, el 39'68% de los docentes a los que se les remitió la encuesta.

Aunque, a simple vista, el porcentaje de respuestas recogidas pueda parecer bajo, cumple sobradamente con los tamaños muestrales proporcionados por Cardona (2002), que se comentarán y desarrollarán en profundidad en el siguiente epígrafe, donde se exponen y definen las técnicas de validez y fiabilidad que se han utilizado para verificar la calidad del *CE-01*.

5.4.3. Validez y Fiabilidad del *CE-01*

Rodríguez Fernández et al. (2005) definen la fiabilidad como la confianza que podemos conceder a los datos obtenidos, y la validez como la concordancia entre lo medido y la realidad que se desea medir.

Partiendo de esta premisa, el *CE-01* fue sometido a diferentes pruebas de validez y fiabilidad con la intención de comprobar el grado de idoneidad del mismo ante los objetivos planteados en nuestra investigación.

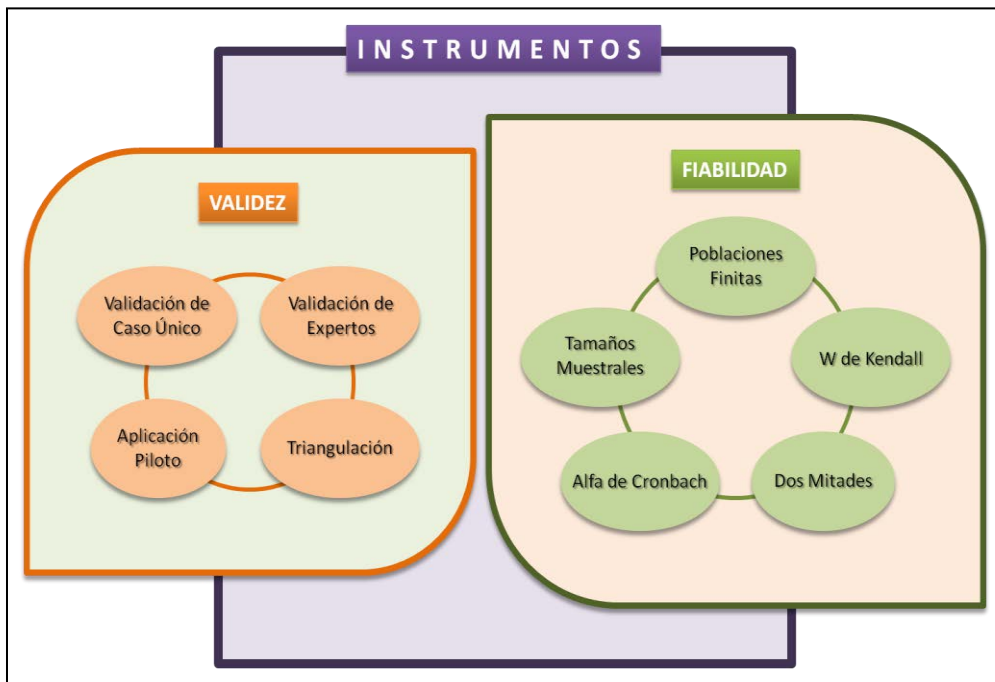


Figura 5.4: Instrumentos de validez y fiabilidad empleados en el CE-01

[FUENTE: Elaboración propia]

5.4.3.1. Pruebas de Validez

Las técnicas de validez a las que fue sometido el CE-01 fueron las siguientes:

- Validez de contenido.
 - *Validación de caso único.*
 - *Validación de expertos.*
- Aplicación piloto.
- Triangulación.

5.4.3.1.1. Validez de contenido

Badía (2012) señala que este tipo de técnicas establecen si las preguntas elegidas en un cuestionario son una muestra apropiada del conjunto teórico de todas las preguntas posibles que se podrían hacer sobre el asunto del que versa el cuestionario. Las técnicas de validez de contenido utilizadas fueron:

- *Validación de caso único*: Aplicación del cuestionario a una persona "de confianza", con las mismas características que los destinatarios de la prueba (Maestra Especialista en Educación Musical con plaza definitiva por la Especialidad de Primaria en el CEIP Ntra. Sra. Del Rosario de Hellín - Albacete), a la que se le pidió una opinión de conjunto sobre la facilidad para contestarlo, la extensión del mismo o la redacción de las preguntas, entre otros asuntos. La *Tabla 5.6* muestra la calificación numérica obtenida en la valoración.

Tabla 5.6: Calificación obtenida en la valoración de caso único

CARTA DE PRESENTACIÓN = 9,5 (sobre 10)	
INSTRUCCIONES = 9 (sobre 10)	
BLOQUE 1 = 30 (sobre 30)	BLOQUE 4B = 30 (sobre 30)
BLOQUE 2 = 30 (sobre 30)	BLOQUE 5 = 30 (sobre 30)
BLOQUE 3 = 30 (sobre 30)	BLOQUE 6 = 30 (sobre 30)
BLOQUE 4A = 30 (sobre 30)	BLOQUE 7 = 30 (sobre 30)
VALORACIÓN GLOBAL = 9'5 (sobre 10)	

[FUENTE: Elaboración propia]

- *Validación de expertos*: Murillo (s.f.) define esta técnica como la "revisión crítica que realizan una o más personas con experiencia en el tema". En nuestro caso, el *CE-01*, junto con un formulario electrónico de evaluación¹⁷⁴, realizado también con el programa informático *Adobe LiveCycle Designer ES 8.2*, fue remitido a 20 expertos, profesores de las Facultades de Educación de distintas Universidades españolas (*UCLM, UMA, UGR, UVA, UM, UC, UCM, UB, US, UPV/EHU y ULPGC*), pertenecientes a los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical (14 expertos), Didáctica y Organización Escolar (4 expertos) y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (2 expertos). El número de jueces seleccionado se adecuó a las indicaciones de Escobar y Cuervo (2008) quienes, citando a Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997) y Lynn (1986), sugieren un rango que puede oscilar entre dos y veinte expertos. El grupo de jueces se encargó de revisar el *CE-01* atendiendo a los siguientes aspectos:

¹⁷⁴ En Anexos: DOCUMENTO 25.

- × Coherencia de cada ítem con el bloque – dimensión en el que está incluido.
- × Idoneidad de los ítems propuestos para recoger información de interés sobre el tema que nos ocupa.
- × Corrección en la redacción.
- × Adecuación de la Carta de Presentación y de las Instrucciones de Complimentación.

La siguiente tabla nos muestra las valoraciones medias otorgadas por el grupo de jueces a las diferentes dimensiones que conformaban nuestro cuestionario.

Tabla 5.7: Valoraciones medias obtenidas en el juicio de expertos

CARTA DE PRESENTACIÓN = 8'694 (sobre 10)	
INSTRUCCIONES = 8'847 (sobre 10)	
BLOQUE 1 = 28'564 (sobre 30)	BLOQUE 4B = 29'413 (sobre 30)
BLOQUE 2 = 29'109 (sobre 30)	BLOQUE 5 = 29'492 (sobre 30)
BLOQUE 3 = 28'594 (sobre 30)	BLOQUE 6 = 29'340 (sobre 30)
BLOQUE 4A = 29'268 (sobre 30)	BLOQUE 7 = 28'979 (sobre 30)
VALORACIÓN GLOBAL = 9'361 (sobre 10)	

[FUENTE: Elaboración propia]

5.4.3.1.2. Aplicación piloto

Esta estrategia de validación se aplicó a diez docentes relacionados con la Educación Musical en Primaria y en Secundaria. Una vez recogidos los cuestionarios cumplimentados, se llevó a cabo el análisis de las respuestas para, posteriormente, optimizar al máximo la prueba que días después fue remitida a los Especialistas de Música de los Centros de Primaria castellano – manchegos. A los docentes participantes se les pidió que realizaran la prueba y que valoraran los siguientes aspectos:

- × Claridad en la exposición de motivos de la Carta de Presentación.
- × Adecuación de las Instrucciones para cumplimentar el cuestionario en formato electrónico.
- × Nivel de dificultad en la realización y remisión del cuestionario.
- × Grado de adecuación de las preguntas a la realidad educativo – musical de las aulas.

Tabla 5.8: Notas medias obtenidas en la valoración de la aplicación piloto

CARTA DE PRESENTACIÓN = 9'45 (sobre 10)
INSTRUCCIONES = 9'45 (sobre 10)
DIFICULTAD REALIZACIÓN / REMISIÓN = 1'9 (donde 1= ninguna / 2= muy poca / 3= poca / 4= bastante / 5= mucha)
GRADO ADECUACIÓN PREGUNTAS = 9'2 (sobre 10)

[FUENTE: Elaboración propia]

5.4.3.1.3. Triangulación

La triangulación se puede definir como "el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno" (Benavides y Gómez, 2005, p. 119).

Esta herramienta se utiliza para conferir rigor, profundidad y complejidad a una investigación, a la vez que otorga consistencia y comprensión al fenómeno estudiado.

Atendiendo a las tipologías definidas por Rodríguez Ruiz (2005), el tipo utilizado en nuestro trabajo encaja con la *Triangulación Metodológica Intermétodos Simultánea*, en la que se aplican métodos cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo, buscando, de esta manera, analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos.

Las estrategias llevadas a cabo para triangular los datos obtenidos con el *CE-01*, han sido: la *Técnica Delphi* (técnica cualitativa) y un segundo *Cuestionario Electrónico* (técnica cuantitativa) al que hemos denominado *CE-02*.

La *Técnica Delphi*, como señalan Campoy y Gomes (2009, p. 286), "tiene por objeto conocer la opinión de un grupo de personas en relación a un problema, sin que los integrantes se reúnan físicamente", siendo su objetivo fundamental lograr un consenso fiable entre las opiniones de un grupo experto en el tema o fenómeno a estudiar.

Para nuestra investigación, utilizamos la variante *Delphi Online*, sustituyendo el canal de comunicación tradicional, el correo postal, por la tecnología web y el correo electrónico agilizando, de esta forma, el proceso de envío y recepción de información entre investigador y expertos.

Sánchez Gómez (2010, p. 236), haciendo referencia a Sahakian (1997), afirma que "la cantidad, calidad y variedad de ideas aportadas es superior en procesos de trabajos en los que se utiliza la metodología Delphi".

A la hora de poner en marcha la *Técnica Delphi* en nuestra investigación, tuvimos en cuenta las tareas previas marcadas por Campoy y Gomes (2009, p. 286), a saber:

- a) Delimitar el contexto y período de tiempo (tercer trimestre del curso 2012 / 2013).
- b) Seleccionar el grupo de expertos y conseguir su compromiso de colaboración.
- c) Explicar a los expertos en qué consiste el método.

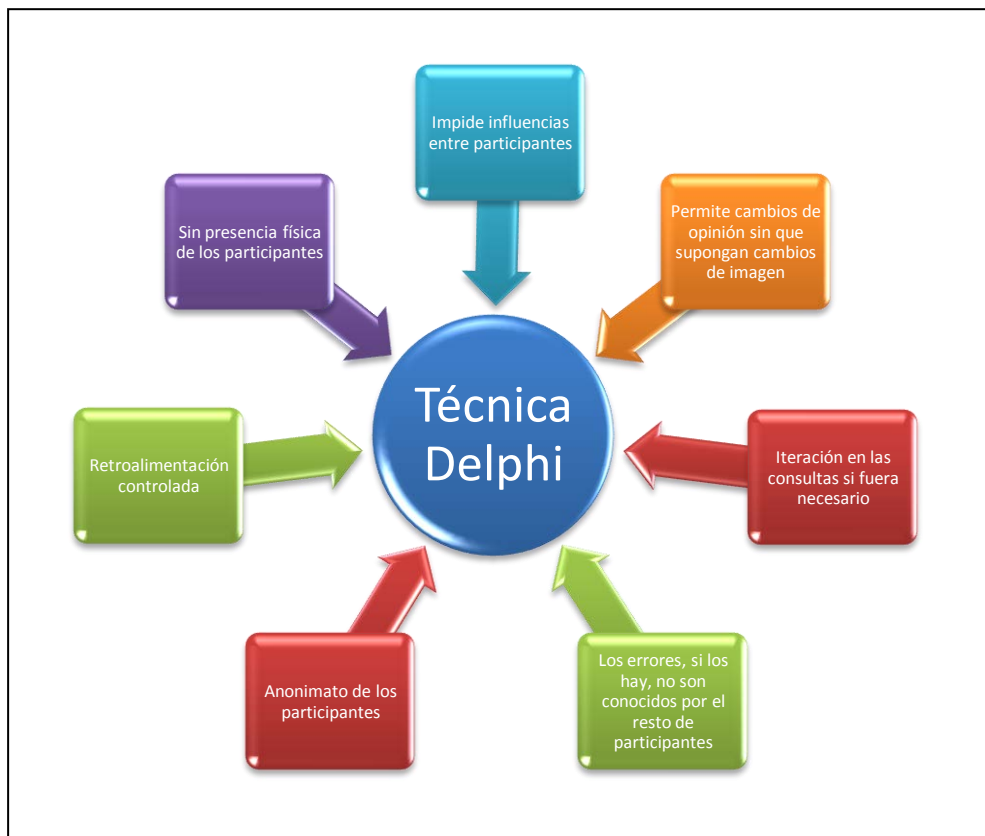


Figura 5.5: Características principales de la Técnica Delphi

[FUENTE: Modelo propio basado en la información ofrecida por Campoy y Gomes (2009, p. 286)]

Una vez definidas las tareas previas, comenzamos el proceso de aplicación de esta estrategia, que quedó dividido en las siguientes fases de actuación:

- 1) *Determinación del problema a debatir y formulación de las preguntas*: teniendo en cuenta nuestra intención de triangular los datos obtenidos mediante el *CE-01* con los recogidos a través de esta técnica, tanto el problema como las preguntas definidas mantuvieron una relación directa con los ítems del cuestionario. De esta manera, se definieron cuatro grandes preguntas que recogían las líneas generales desarrolladas en los siete bloques del *CE-01*. Además, se añadió una quinta pregunta destinada a recopilar las opiniones, comentarios y sugerencias de los participantes durante el proceso de realización de este método.
- 2) *Muestra*: siguiendo, de nuevo, las indicaciones de Campoy y Gomes (2009), decidimos seleccionar al azar a 20 Maestros Especialistas en Educación Musical de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha, 4 por provincia, de los 242 que habían contestado al *CE-01* asegurando, así, el grado de conocimiento de los mismos sobre el problema de estudio y su grado de motivación e implicación personal ante este tema. Una vez seleccionados los 20 docentes, se les envió, mediante correo electrónico, una invitación¹⁷⁵ para participar en esta técnica, una breve descripción de la misma y el plan de trabajo a realizar.
- 3) *Envío de instrucciones, del calendario orientativo y del primer cuestionario*¹⁷⁶: unos días después, y tras recibir la confirmación de los participantes y exponer su interés por colaborar con nosotros, se les envió un nuevo correo electrónico con las instrucciones a seguir para poder acceder a los cuestionarios, diseñados mediante la plataforma *Google Docs*. Para ello, se crearon 20 cuentas de gmail, una por cada experto, con un nombre de usuario y una contraseña individualizados, con los que podían acceder al cuestionario, responderlo y guardarlo. A su vez, se les volvió a remitir el plan de

¹⁷⁵ En Anexos: DOCUMENTO 26.

¹⁷⁶ En Anexos: DOCUMENTO 27 y DOCUMENTO 28.

trabajo a seguir, el calendario de recogida de documentos cumplimentados y la fecha de los siguientes envíos.

- 4) *Envío del segundo documento*¹⁷⁷: tras la recepción de los primeros documentos se confeccionó una relación de comentarios y sugerencias, así como un reagrupamiento de las respuestas atendiendo a cada una de las cuatro preguntas de las que constaba el cuestionario y al significado de las mismas. Con la información recibida se realizó una lista de ideas generales y un resumen, por preguntas, con las aportaciones que más veces aparecieron. En el segundo envío se facilitó a todos los participantes la lista de ideas y respuestas generadas en cada una de las cuestiones anteriores y se les pidió que valoraran de 0 a 4 cada una de las afirmaciones propuestas en cada una de las 4 preguntas generales, según las consideraran más o menos cercanas a sus propios puntos de vista (0= nada cercana; 1= poco o algo cercana; 2= algo cercana; 3= cercana; 4= totalmente cercana).
- 5) *Envío del tercer documento*¹⁷⁸: una vez recogidos y analizados los datos proporcionados por el segundo cuestionario, se procedió de la misma manera. Se estableció un nuevo orden de afirmaciones en base a las valoraciones obtenidas y el resultado se volvió a remitir a los expertos para que formalizaran la última valoración, siguiendo las mismas pautas tenidas en cuenta en la valoración de las respuestas del segundo cuestionario.
- 6) *Informe final*¹⁷⁹: analizadas todas las respuestas del tercer documento, se procedió a concretar un informe final que incluía la presentación de los resultados obtenidos, los datos más valorados y las conclusiones generales sobre el proceso. Este informe fue remitido a los participantes junto con unas palabras de agradecimiento por su colaboración.

¹⁷⁷ En Anexos: DOCUMENTO 29.

¹⁷⁸ En Anexos: DOCUMENTO 30.

¹⁷⁹ En Anexos: DOCUMENTO 31.

Por último, y para completar el proceso de triangulación, se procedió a diseñar un segundo cuestionario electrónico (*CE-02*)¹⁸⁰ que fue remitido al profesorado de los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical de las cuatro Facultades de Educación de la Universidad de Castilla – La Mancha.

El cuestionario se diseñó utilizando la plataforma *Google Drive*, la cual nos permitió realizar un formulario que se envió a los correos electrónicos institucionales de este profesorado, junto con una carta de presentación y nuestro agradecimiento por su colaboración.

La estructura de esta prueba recogía las ideas principales del *CE-01*, que quedaron concretadas en 12 preguntas cerradas, a responder según el tipo de respuestas de Escala de Likert y una última pregunta abierta en la que se pidió al profesorado que expresara su opinión sobre el estado actual de la Educación Musical en Primaria.

Las variables de estudio propuestas en el *CE-02* fueron las siguientes:

- Valoración del hecho de que un buen número de Especialistas ejerzan labores de tutor.
- Implicación de las Administraciones locales en la programación de eventos musicales para escolares.
- Valoración de los equipamientos básicos de las aulas de música.
- Valoración de los equipamientos *TIC* de las aulas de música.
- Valoración del mobiliario básico de las aulas de música.
- Percepción sobre la opinión de la comunidad educativa hacia la Educación Musical en Primaria.
- Percepción sobre la opinión del resto de docentes sobre la Educación Musical en Primaria.
- Impulso de las Leyes de Educación a la Educación Musical.

¹⁸⁰ En Anexos: DOCUMENTO 32.

- Necesidad de establecer la enseñanza obligatoria de la música en la etapa de Educación Infantil.
- Los puestos con carácter itinerante o compartido y su influencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música.

5.4.3.2. Fiabilidad

Las pruebas de fiabilidad a las que fue sometido el *CE-01* fueron las siguientes:

- Fórmula de Poblaciones Finitas.
- Tamaños Muestrales.
- Alfa de Cronbach.
- Dos mitades.
- Coeficiente de concordancia W de Kendall.

5.4.3.2.1. Fórmula de poblaciones finitas

Esta fórmula, que se aplica en poblaciones cuyo tamaño o número de integrantes es conocido, nos permite calcular el número de sujetos necesario para conseguir un nivel de significación representativo, válido y confiable. En nuestro caso, nos ha indicado si el número de sujetos que contestaron al *CE-01* nos ofrece un grado de significación y confianza adecuado estimado sobre la

población total. Así, cuanto mayor sea el porcentaje de confianza alcanzado (porcentaje de seguridad que nos permitirá generalizar los resultados que se obtengan), mayor será el grado de credibilidad que se concederá a los resultados obtenidos. Por lo tanto, un resultado cercano al 100%, nos indicará que prácticamente no existen dudas para generalizar tales resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior y, tras aplicar a nuestra muestra la fórmula correspondiente, podemos afirmar que el nivel de confianza obtenido (entre el 95% y el 96%), cumple sobradamente con los criterios de representatividad, validez y confiabilidad necesarios que garantizan la generalización de los datos obtenidos.

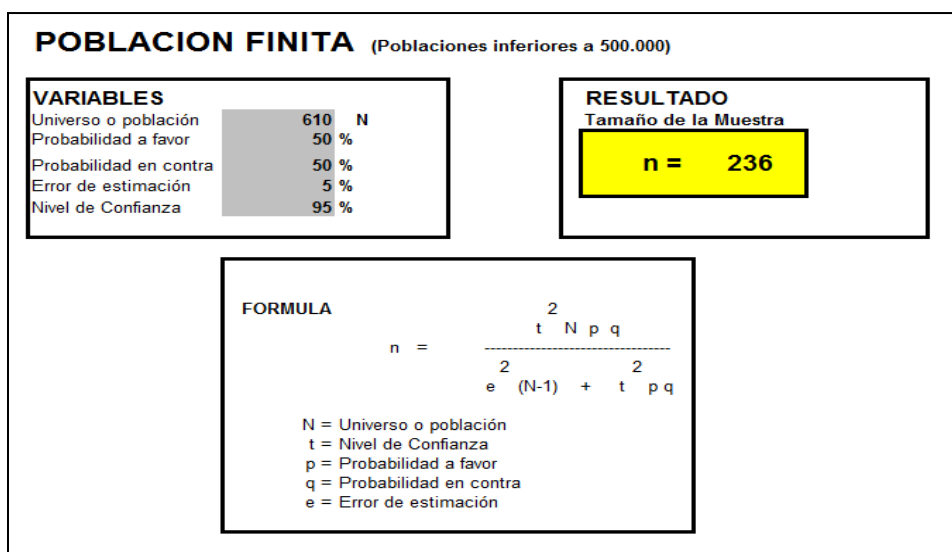


Figura 5.6: Resultados obtenidos tras la aplicación de la fórmula de poblaciones finitas

[FUENTE: Elaboración propia]

5.4.3.2.2. *Tamaños muestrales*

Cardona (2002) expone que una muestra necesita tener un tamaño determinado para que sea representativa, y señala que una muestra demasiado pequeña puede generar unos resultados relevantes sólo para la muestra, por lo que no serían generalizables para el conjunto de la población estudiada.

Aunque existen diferentes posturas sobre el tamaño muestral apropiado y los factores de los que depende, los expertos coinciden en valorar positivamente las tablas que Krejcie y Morgan (en Cardona, 2002, p. 119) publicaron en 1970, que determinaban los tamaños muestrales adecuados en investigaciones psicológicas y educativas. Según estas tablas, para una población (N) = 650 personas, la muestra (n) = 242 sujetos.

Considerando que nuestra población = 610 personas y que el número de sujetos que respondieron al *CE-01* = 242, podemos afirmar, haciendo nuestras las palabras de Tójar y Matas (2009), que el tamaño de nuestra muestra no está sesgado, por lo que cumple con los criterios generales de representatividad: mismas características relevantes y proporcionalidad.

5.4.3.2.3. *Alfa de Cronbach*

El *Coefficiente Alfa de Cronbach* es uno de los modelos de consistencia interna más empleados. Se utiliza para estimar la fiabilidad de una escala de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan la misma dimensión teórica.

Teniendo en cuenta que un buen número de preguntas del *CE-01* son del tipo Escala de Likert, nos pareció oportuno aplicar el *Alfa de Cronbach* a estos ítems para conocer la consistencia interna de nuestro cuestionario. En este sentido, se realizaron dos mediciones: una primera aplicación del *Alfa* a los

ítems del tipo Likert de cada uno de los bloques; y una segunda medición, en conjunto, de todos los ítems Likert del cuestionario.

Para ello, utilizamos el paquete estadístico *SPSS 17.0*, ya que permite hallar con facilidad este *Coefficiente* simplemente con seleccionar las respuestas denominadas de escala de medida a las que se les quiere aplicar la prueba de consistencia.

Los resultados de conjunto obtenidos fueron los siguientes:

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	242	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	242	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,848	77

Figura 5.7: Coeficiente Alfa de Cronbach

[FUENTE: Gráfico rescatado de la aplicación de este coeficiente mediante el SPSS 17.0]

Teniendo en cuenta que cuanto más cerca se encuentre el valor del Alfa a 1 mayor será la consistencia interna de los ítems analizados, podemos afirmar que el *Cuestionario electrónico CE-01* cumple sobradamente con nuestras expectativas. Además, éste se sitúa dentro de los criterios generales de fiabilidad que Gliem y Gliem (2003) y George y Mallery (2003) sugieren a la hora de valorar los coeficientes de alfa de Cronbach obtenidos: el valor de consistencia adecuado debe ser igual o mayor a 0,8.

5.4.3.2.4. Método de las dos mitades

Esta técnica, al igual que el *Alfa de Cronbach*, se utiliza para medir la consistencia interna de un test. Para ello, es necesario descomponer la prueba en dos partes, de modo que contengan el mismo número de ítems y que puedan considerarse paralelas.

Como en la aplicación del *Alfa*, en este caso también hemos utilizado el paquete estadístico *SPSS 17.0*, ofreciéndonos los siguientes resultados:

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	242	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	242	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad				
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,717	
		N de elementos	39 ^a	
	Parte 2	Valor	,603	
		N de elementos	38 ^b	
			N total de elementos	77
			Correlación entre formas	,870
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,930	
	Longitud desigual		,930	
	Dos mitades de Guttman		,929	

a. Los elementos son: sexo, estudiosUCLM, situ_administrativa, musica_cole, tipo_centroadmin, itinerante_compartida, intencion_concursar, eventos_localidad, conoce_competencias, pedagogias_activas, uso_tic, import_formation, texto_primer, editorial_primer, texto_tercero, editorial_tercero, texto_quinto, editorial_quinto, aula_especifica, equipo_musica, internet, pizarra_digital, mobiliario, guitarra, teclado, bibliot_centromaterial, estado_aula, estado_instrumentos, estado_pizarras, estado_informatica, dotacion_digital, preocup_tutores, valor_resultadosclaustr, conocen_beneficios, apoyo_familias, gusta_alumnos, valoracion_admin, admin_oyemaestros, logse_adeuada, acceso_especialidad.

b. Los elementos son: acceso_especialidad, estudios_comienzo, estudios_conservat, musica_instituto, labores_tutor, ceip_cra, tipo_destino, habitantes_localidad, eventos_cole, adecuacion_epistemologia, pedagogias_abiertas, interdisciplinariedad, uso_aprendido, texto_segundo, editorial_segundo, texto_cuarto, editorial_cuarto, texto_sesto, editorial_sesto, aula_insohoriz, ordenador, pizarra_pautada, proyector, instrumentos, biblioteca_aula, estado_mobiliario, estado_equipo, estado_material, estado_internet, apoyo equipodirect, apoyo_economico, claustro_valoraespec, peso_musica, padres_preocupan, alumnos_extraesc, admin_renueva, comueduca_valor, loe_adeuada, actividad_musical.

Figura 5.8: Resultados obtenidos mediante el Método de las dos mitades

[FUENTE: Elaboración propia]

En este caso, los coeficientes de Spearman – Browman y de Guttman también se acercan al valor 1, cumpliéndose de nuevo los criterios de fiabilidad aplicados.

5.4.3.2.5. *Coefficiente de concordancia W de Kendall*

Una vez recibidos los formularios con las valoraciones emitidas por el grupo de expertos al *CE-01*, los datos recogidos fueron introducidos al paquete estadístico *SPSS 17.0*, lo que nos permitió calcular el *Coefficiente de Concordancia W de Kendall*, dato particularmente útil para medir el grado de acuerdo y el nivel de concordancia interjueces.

El resultado obtenido fue el siguiente:

Coefficiente W de Kendall = 0.833

Escala de medición: entre 0 y 1

(0- grado de concordancia muy bajo / 1- grado de concordancia muy alto)

El coeficiente resultante nos indica que el nivel de acuerdo entre expertos en la valoración del *CE-01* fue muy alto.

Tras la realización de estas técnicas de validez y fiabilidad, podemos afirmar que el *CE-01* reúne las cualidades esenciales que se demandan a este tipo de instrumentos. El estudio de validez llevado a cabo mediante el *juicio de expertos*, la *triangulación* y el *caso único*, nos permitió introducir ajustes y mejoras en algunos ítems y, a su vez, configurar un formato telemático práctico, de sencilla manejabilidad y fácil de remitir una vez cumplimentado. Por otra

parte, las pruebas de fiabilidad realizadas nos han ofrecido unos coeficientes altos, lo que nos indica que los datos obtenidos nos proporcionan un alto nivel de confianza. Por lo tanto, podemos aseverar que el *Cuestionario Electrónico* diseñado para recoger la opinión, percepción y necesidades del colectivo de docentes Especialistas en Educación Musical de los Centros de Primaria de Castilla – la Mancha (*CE-01*), ha sido útil y ha cumplido con las expectativas esperadas.

CAPÍTULO 6

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La presentación de los datos no es un hecho intrascendente. Es el resultado final de un proceso que comienza mucho antes, cuando alguien cree que tiene algo nuevo que compartir y debatir con sus colegas y, por tanto, algo que agregar al acervo de los conocimientos de la disciplina a la que se dedica

Manterola, Pineda, Vial y Grande

6. INTRODUCCIÓN

El análisis de los datos recogidos se presenta estructurado en tres grandes apartados: en el primero de ellos se exponen los datos acopiados mediante el *CE-01*; en el segundo se exponen los datos obtenidos mediante la *Técnica Delphi*; y, por último, se presentan los datos del *CE-02*.

Debido a la distinta naturaleza de las herramientas de recogida de información, los métodos de análisis que se han utilizado son tanto cuantitativos como cualitativos, como se ha argumentado en el Capítulo anterior.

Antes de centrarnos en estos tres grandes apartados, hemos creído necesario realizar un breve recorrido por la evolución histórica de los Centros de Primaria y de las plantillas de Maestros de Música en nuestra región. En este sentido, se presentan los siguientes datos, que nos muestran esta evolución desde 1999, último año en que las competencias en materia educativa de Castilla – La Mancha dependían directamente del Ministerio de Educación, hasta el año 2013.

Para ello, hemos consultado los datos estadísticos que, tanto el Ministerio de Educación¹⁸¹ como la Consejería de Educación de Castilla – La Mancha¹⁸² tienen publicados en sus webs. Asimismo, hemos llevado a cabo una exhaustiva revisión de los *Decretos de Plantillas de Maestros en Centros de Primaria de Castilla – La Mancha*, de los que hemos extraído información detallada sobre el número y situación de las plazas destinadas a los docentes Especialistas de Música entre los años 1999 y 2013.

¹⁸¹ Página web del Ministerio de Educación: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/centros-servicios-estadisticas.html>

¹⁸² Página web de la Consejería de Educación de C-LM: <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion/estadistica-educativa>

Datos relacionados con el Objetivo Específico 1

Las siguientes tablas nos muestran los datos correspondientes al número de Centros de Primaria en Castilla – La Mancha entre los años 1999 y 2014.

Tabla 6.1: Centros de Primaria de C –LM durante los cursos 1999/2000 y 2000/2001

CURSO 99/00	Nº total	Públicos	Privados	CURSO 00/01	Nº total	Públicos	Privados
AB	138	114	24	AB	138	114	24
CR	237	204	33	CR	235	202	33
CU	104	98	6	CU	102	96	6
GUA	61	52	9	GUA	60	51	9
TO	262	223	39	TO	262	223	39
Total	802	691	111	Total	797	686	111

Tabla 6.2: Centros de Primaria de C-LM durante los cursos 2001/2001 y 2002/2003

CURSO 01/02	Nº total	Públicos	Privados	CURSO 02/03	Nº total	Públicos	Privados
AB	138	114	24	AB	137	113	24
CR	233	201	32	CR	233	201	32
CU	72	66	6	CU	72	66	6
GUA	60	51	9	GUA	60	51	9
TO	261	222	39	TO	251	212	39
Total	764	654	110	Total	753	643	110

Tabla 6.3: Centros de Primaria de C-LM durante los cursos 2003/2004 y 2004/2005

CURSO 03/04	Nº total	Públicos	Privados	CURSO 04/05	Nº total	Públicos	Privados
AB	137	114	23	AB	136	113	23
CR	235	203	32	CR	236	204	32
CU	73	67	6	CU	73	67	6
GUA	62	53	9	GUA	65	56	9
TO	253	214	39	TO	246	207	39
Total	760	651	109	Total	756	647	109

Tabla 6.4: Centros de Primaria de C-LM durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007

CURSO 05/06	Nº total	Públicos	Privados	CURSO 06/07	Nº total	Públicos	Privados
AB	137	114	23	AB	137	114	23
CR	226	194	32	CR	226	194	32
CU	72	66	6	CU	72	66	6
GUA	67	58	9	GUA	74	65	9
TO	250	211	39	TO	249	210	39
Total	752	643	109	Total	758	649	109

Tabla 6.5: Centros de Primaria de C-LM durante los cursos 2007/2008 y 2008/2009

CURSO 07/08	Nº total	Públicos	Privados	CURSO 08/09	Nº total	Públicos	Privados
AB	138	115	23	AB	138	115	23
CR	226	194	32	CR	227	195	32
CU	72	66	6	CU	72	66	6
GUA	77	67	10	GUA	79	68	11
TO	259	219	40	TO	261	221	40
Total	772	661	111	Total	777	665	112

Tabla 6.6: Centros de Primaria de C-LM durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011

CURSO 09/10	Nº total	Públicos	Privados	CURSO 10/11	Nº total	Públicos	Privados
AB	135	112	23	AB	136	113	23
CR	227	195	32	CR	226	194	32
CU	67	61	6	CU	68	62	6
GUA	84	73	11	GUA	86	75	11
TO	261	221	40	TO	263	223	40
Total	774	662	112	Total	779	667	112

Tabla 6.7: Centros de Primaria de C-LM durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013

CURSO 11/12	Nº total	Públicos	Privados	CURSO 12/13	Nº total	Públicos	Privados
AB	135	112	23	AB	135	112	23
CR	224	192	32	CR	220	188	32
CU	68	62	6	CU	69	63	6
GUA	86	75	11	GUA	87	76	11
TO	264	223	41	TO	259	218	41
Total	777	664	113	Total	770	657	113

Tabla 6.8: Previsión de Centros de Primaria en C-LM para el curso 2013/2014

	CURSO 13/14	Nº total	Públicos	Privados
AVANCE DE DATOS CURSO 13/14	AB	136	112	24
	CR	220	188	32
	CU	70	64	6
	GUA	85	75	10
	TO	257	216	41
	Total	768	655	113

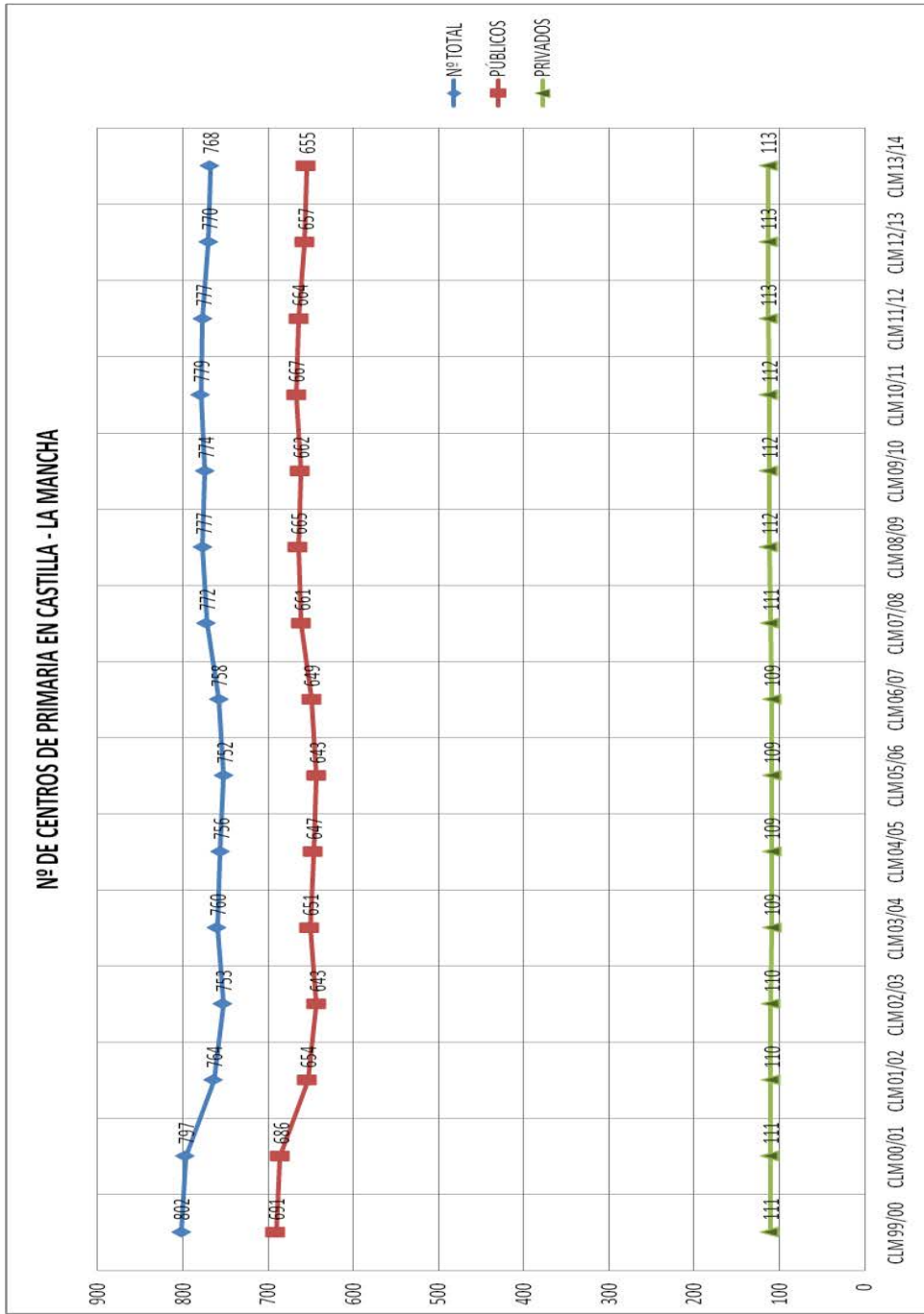


Figura 6.1: Nº de Centros de Primaria de C-LM. Gráfica comparativa

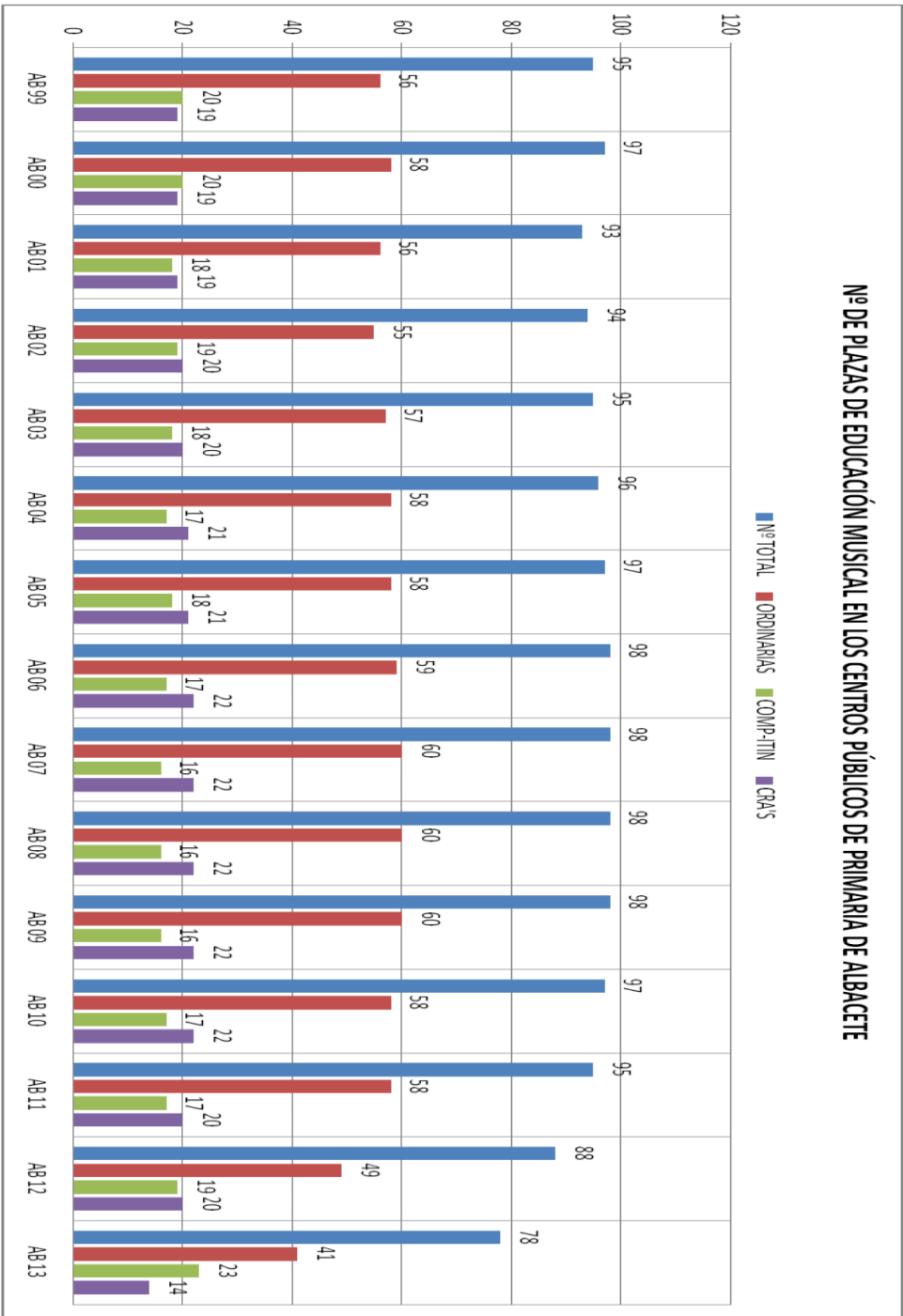


Figura 6.2: Plazas de música en los Centros de Primaria de Albacete. Gráfica comparativa

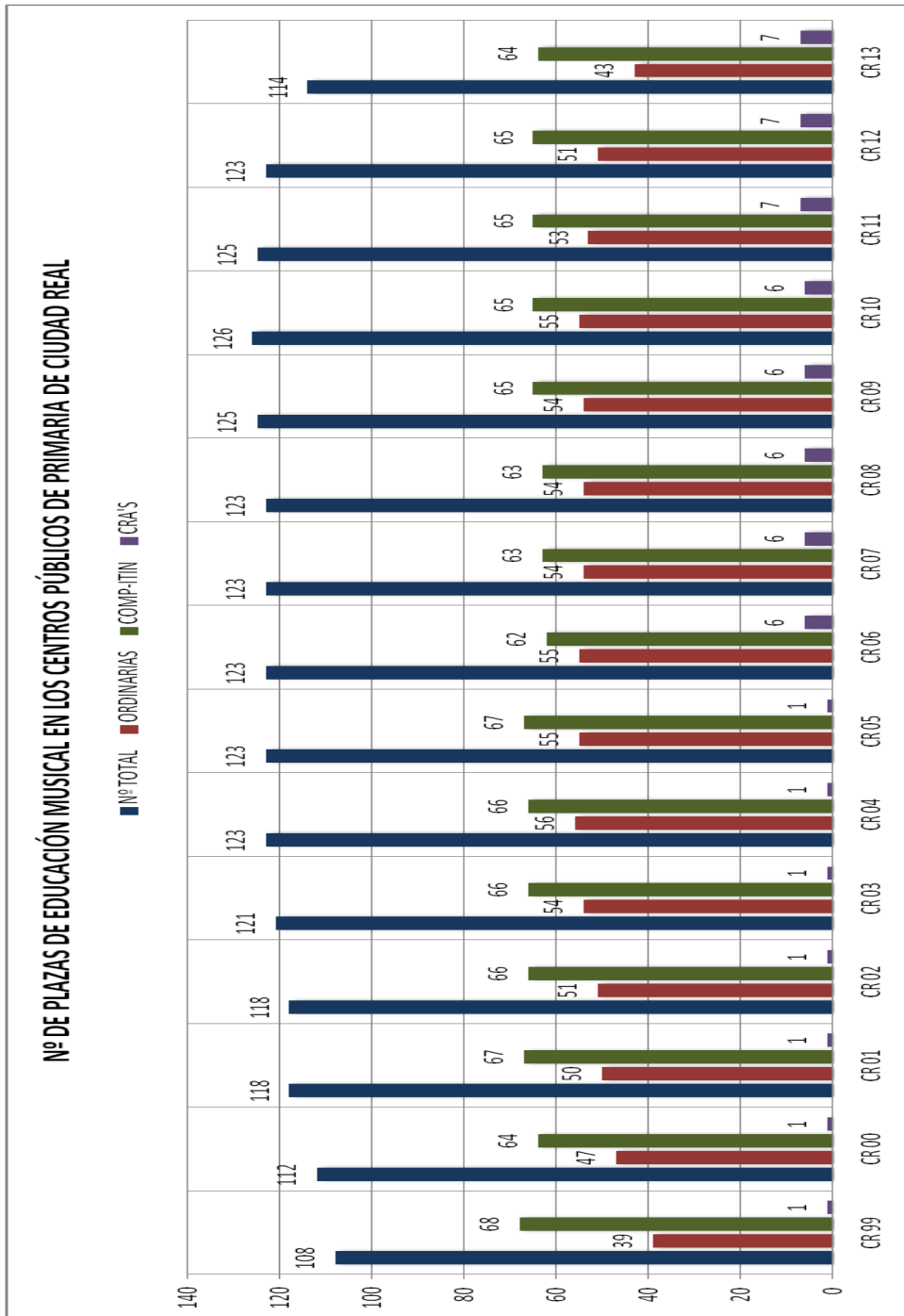


Figura 6.3: Plazas de música en los Centros de Primaria de Ciudad Real. Gráfica comparativa

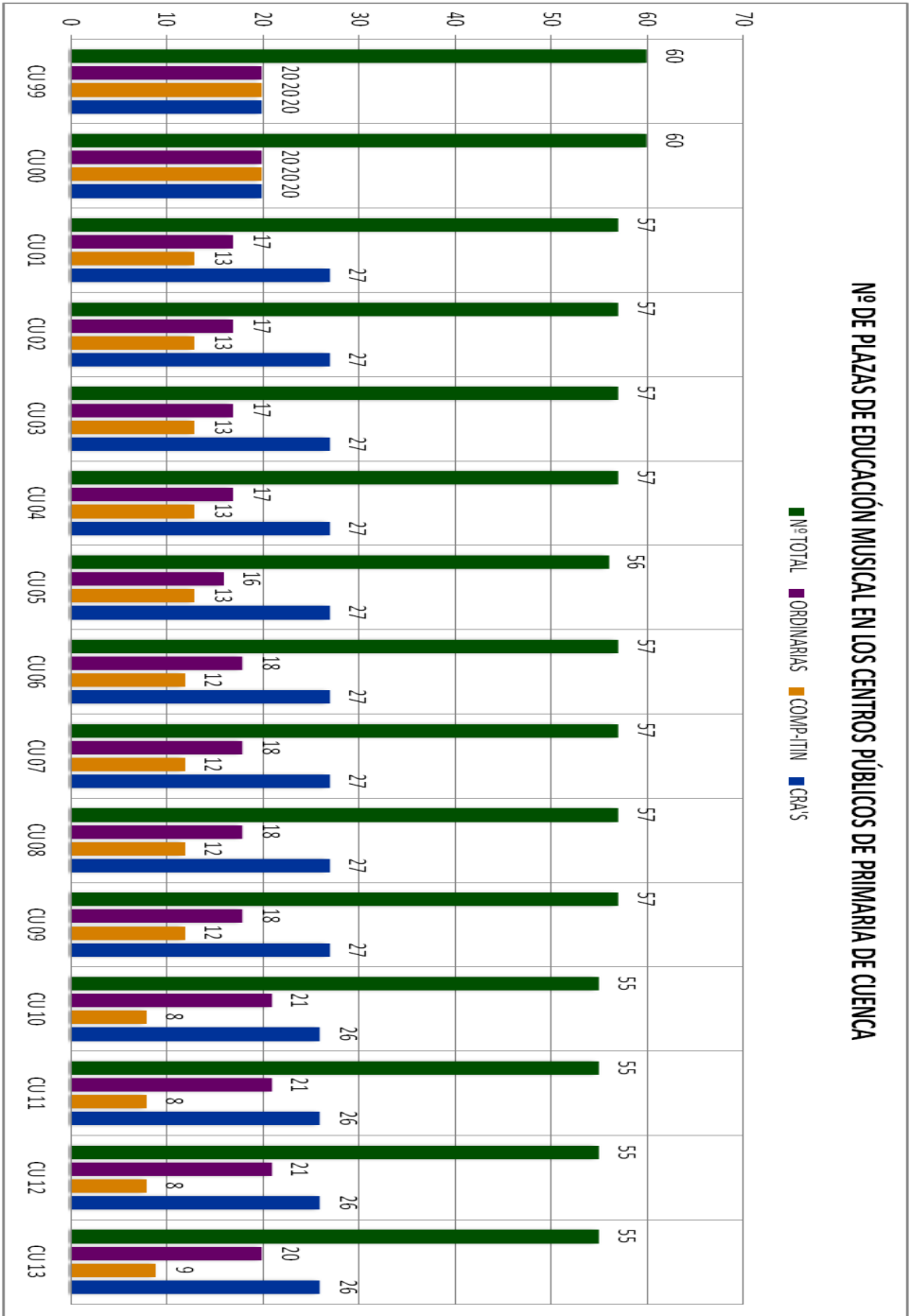


Figura 6.4: Plazas de música en los Centros de Primaria de Cuenca. Gráfica comparativa

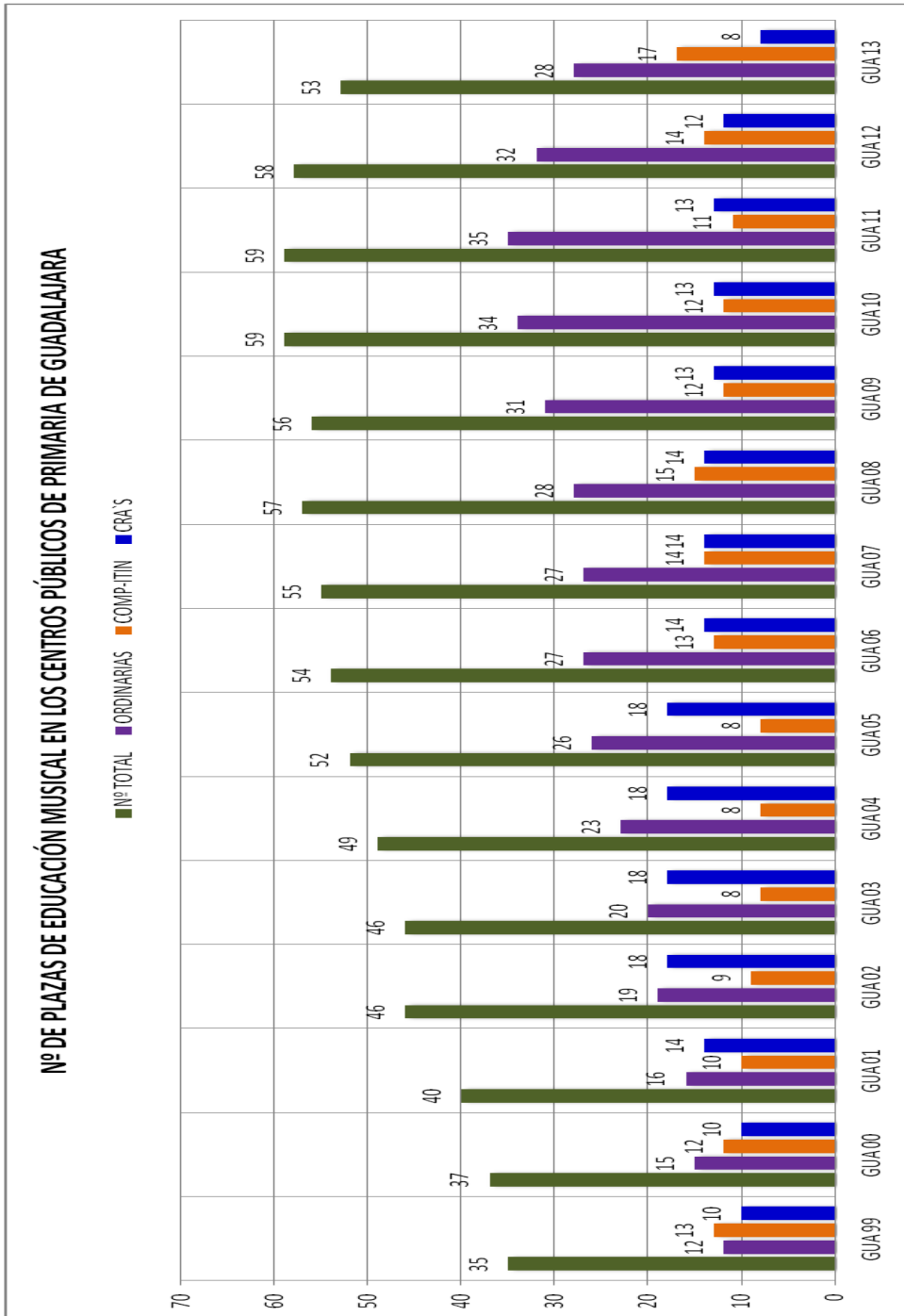


Figura 6.5: Plazas de música en los Centros de Primaria de Guadalajara. Gráfica comparativa

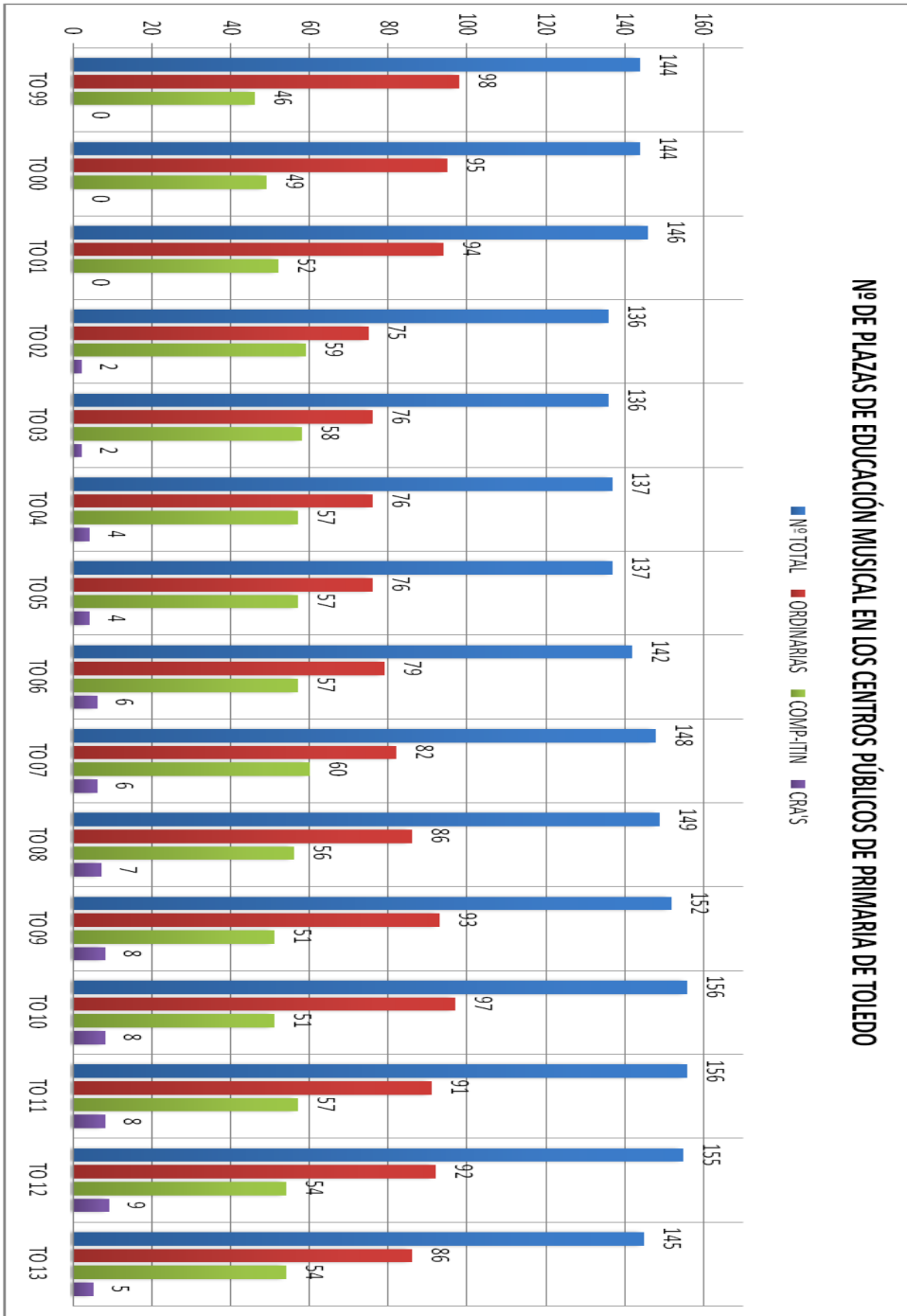


Figura 6.6: Plazas de música en los Centros de Primaria de Toledo. Gráfica comparativa

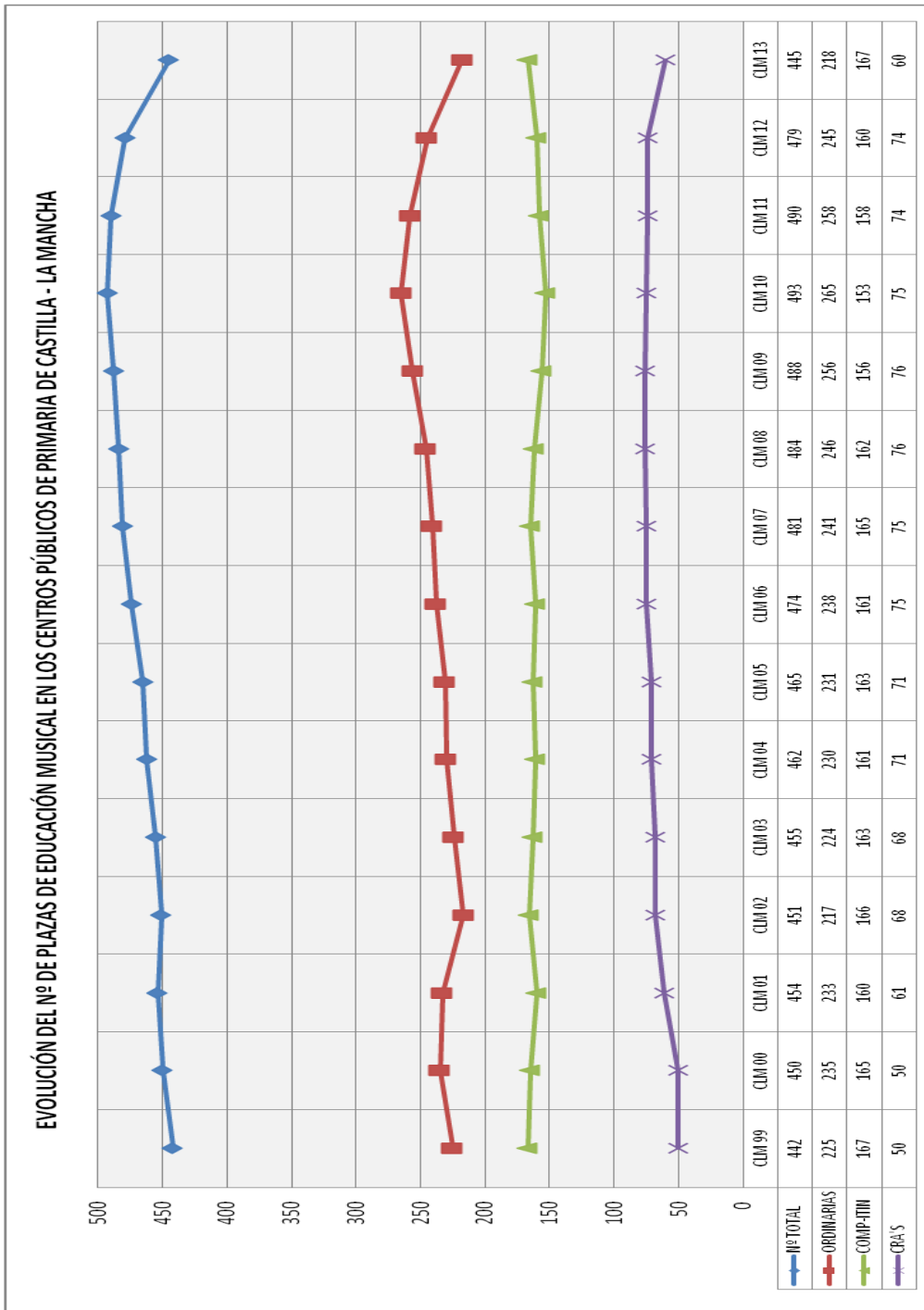


Figura 6.7: Plazas de música en los Centros de Primaria de C-LM. Gráfica comparativa

Podemos observar que, entre 1999 y 2011, existe un número estable de plazas con variaciones mínimas. Sin embargo, a partir de 2012, se produce una importante reducción de puestos de trabajo para Especialistas en Educación Musical, especialmente en las plantillas de los Centros de Albacete, Ciudad Real y Toledo, mientras que en Cuenca y Guadalajara ésta no es tan acusada.

En términos generales, a partir de 2011 se da un importante retroceso, pasando de 493 plazas para Maestros de Música en 2010, a 479 para el curso 2013 / 2014. Esta reducción es muy significativa en las plazas con perfil ordinario y en los Centros Rurales Agrupados, mientras que, por el contrario, se produce un pequeño aumento en los puestos con perfil compartido – itinerante.

La llegada de la nueva Ley de Educación (*LOMCE*), los cambios en el currículo de Primaria y la situación de reajuste económico que estamos viviendo en los últimos tiempos, han perjudicado claramente a las plantillas de los Centros de Primaria de nuestra región, sufriendo un importante recorte que se ha visto reflejado, especialmente, en la reducción de plazas de profesorado de Educación Musical.

En este momento, conocemos que para el curso 2014 / 2015, el número de plazas previsto destinado al profesorado de Música, a nivel regional, se ha visto reducido, de nuevo, en 34 puestos (445 en total), y estamos a la espera de la publicación definitiva del *Decreto de plantillas* para el curso 2015 / 2016, aunque las perspectivas no parecen favorables.

6.1. CE-01: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Este apartado recoge los gráficos y descripciones correspondientes a los datos obtenidos del *Cuestionario Electrónico* realizado por los Especialistas de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha. Para facilitar la lectura e interpretación de los mismos, hemos estructurado su presentación en tres grandes apartados: *Análisis descriptivo general*, en función de los siete grandes bloques en los que quedó configurada dicha prueba. Este análisis nos ha permitido tabular los datos recogidos y presentarlos en forma gráfica; *Análisis correlacional*, con el que hemos realizado contrastes entre valores y comparaciones entre grupos mediante tablas de contingencia (*Estadística Descriptiva*), ya que éstas, como señalan Rodríguez Jaume y Mora (2001), resultan especialmente indicadas cuando las variables con las que se trabaja son nominales o cualitativas, como es nuestro caso. Para ello, hemos tenido en cuenta los valores extraídos aplicando el *coeficiente Phi*, el *coeficiente de Contingencia* y el *coeficiente V de Cramer*¹⁸³, con los que hemos hallado el grado de asociación entre variables. Atendiendo a los mismos, los resultados que se exponen en este análisis han obtenido valores mayores o iguales a 0'3 (en los tres *coeficientes* los valores oscilan entre 0, para los casos de no asociación y 1, para los casos de fuerte asociación). A su vez, hemos realizado la *Prueba de Significación Estadística Chi – cuadrado de Pearson* (alto nivel de significación para los valores estadísticos menores o iguales a 0'05), que nos ha servido para desechar las relaciones *Espurias* entre variables y seleccionar las relaciones *Genuinas*, es decir, todas aquellas generalizables al conjunto de la población (Rodríguez Jaume y Mora, 2001). En ambos tipos de análisis hemos utilizado el paquete estadístico *SPSS 17.0*; y, por último, *Análisis de observaciones*, en el que se exponen las opiniones e ideas más importantes aportadas por los sujetos encuestados.

¹⁸³ El valor de estos coeficientes oscila entre 0 y 1. Cuanto más se acerca a 1, mayor es el grado de asociación entre variables.

6.1.1. Análisis Descriptivo General

6.1.1.1. Del Primer Bloque: Datos de Identificación de Sujetos y Formación Académica

Datos relacionados con el Objetivo Específico 1

Atendiendo al sexo de los participantes, el 44% son hombres (106 sujetos), y el 56% (136 sujetos) son mujeres.

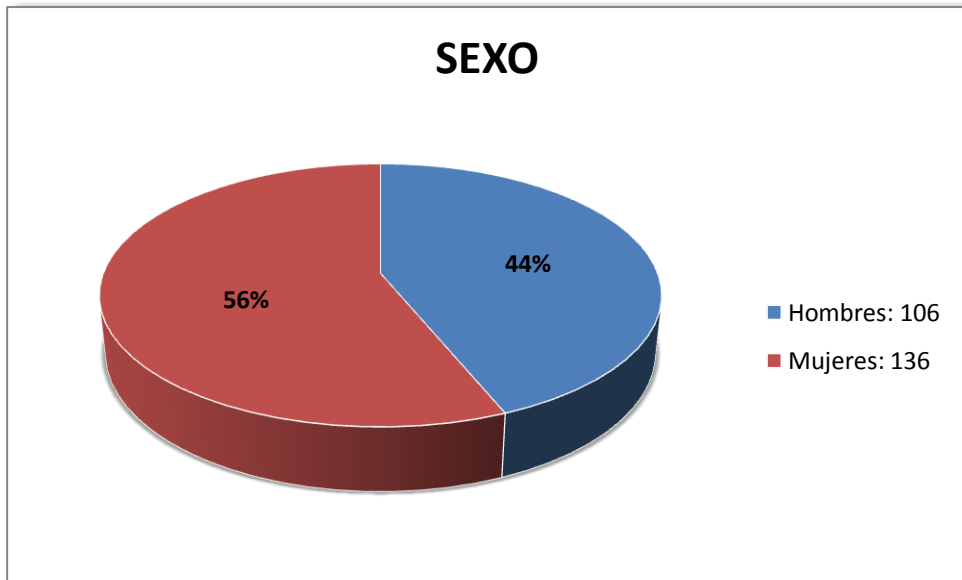


Figura 6.8: Sexo de los sujetos encuestados

Observando la edad, el porcentaje mayor, el 68% (164 sujetos), se da en las franjas etarias comprendidas entre los 31 y 45 años, mientras que el número de participantes entre 20 y 30 años y los mayores de 46 suman sólo un 32% (78 sujetos).

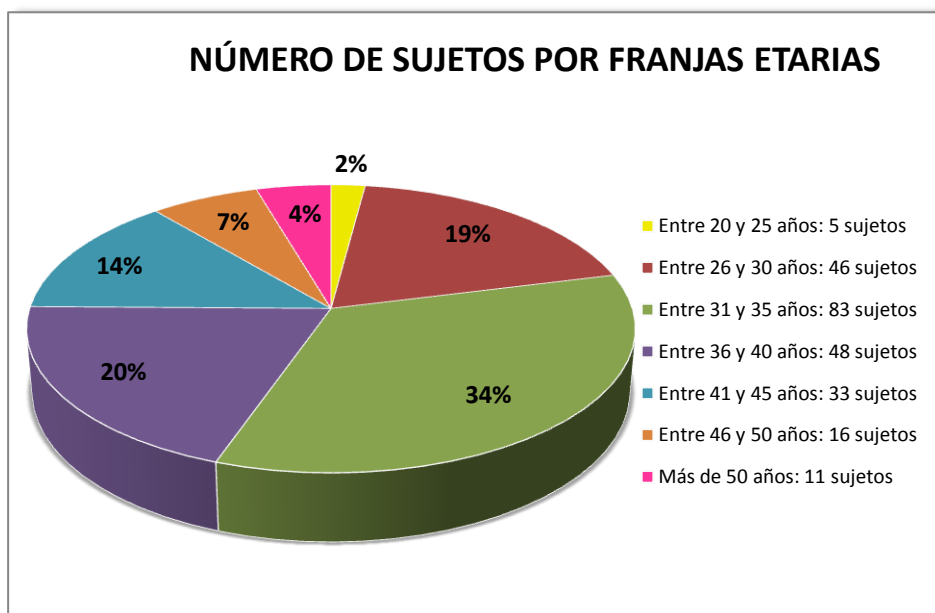


Figura 6.9: Edad de los sujetos encuestados

En relación a la Universidad en la que realizaron sus estudios de Maestro, el 85% de los participantes (205 sujetos) lo hizo en la *UCLM*, frente al 15% (37 sujetos), que estudiaron en una Universidad distinta.

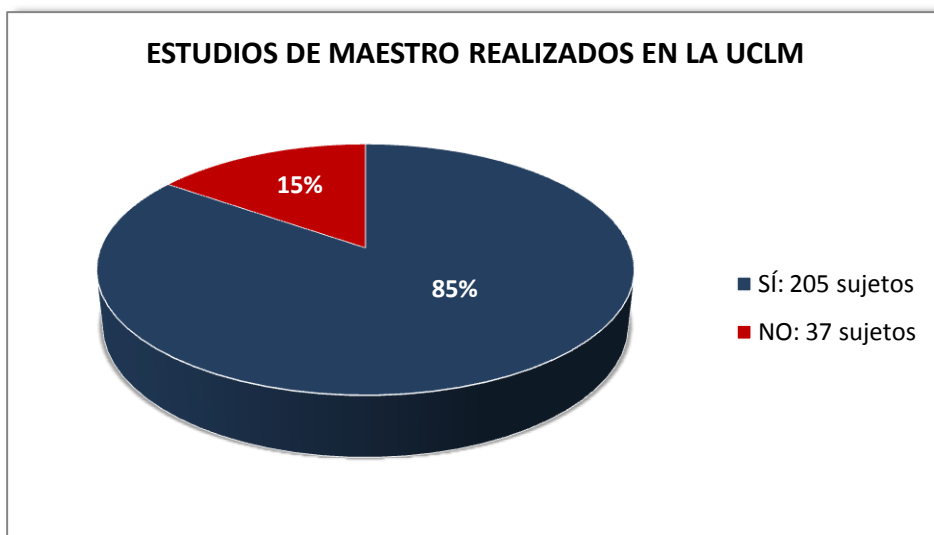


Figura 6.10: Número de sujetos que realizaron sus estudios de Maestro en la UCLM

El 52% de los Maestros encuestados (126 sujetos) no supera la cota de los diez años de experiencia docente, mientras que en lo que se refiere a años de experiencia como Especialista de Música, este porcentaje aumenta hasta el 60% (146 sujetos) en este mismo intervalo, frente al 40% (96 sujetos) que tiene más de diez años de experiencia en la enseñanza de la música en la escuela.

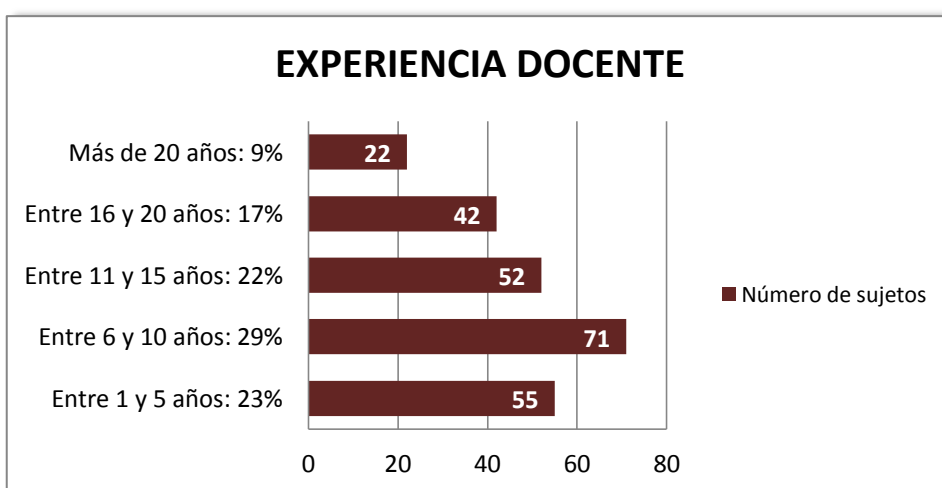


Figura 6.11: Años de experiencia docente

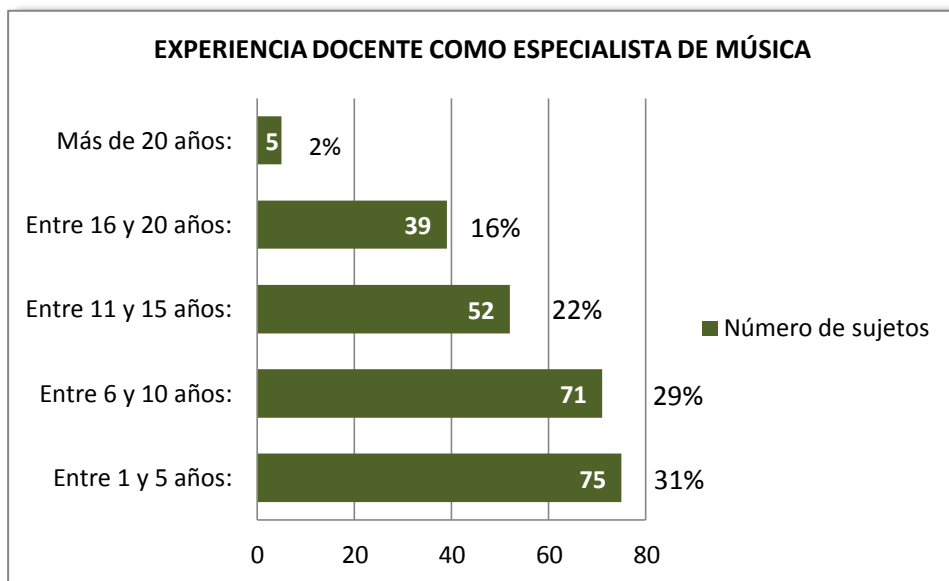


Figura 6.12: Años de experiencia docente como Especialista de Música

De los 242 docentes que han participado, el 65% (158 sujetos) son funcionarios de carrera, el 22% (53 sujetos) son interinos y el resto, el 13% (31 sujetos) tienen otro tipo de situación administrativa, como es el caso de los Maestros contratados en Centros privados o aquellos que forman parte de una cooperativa.

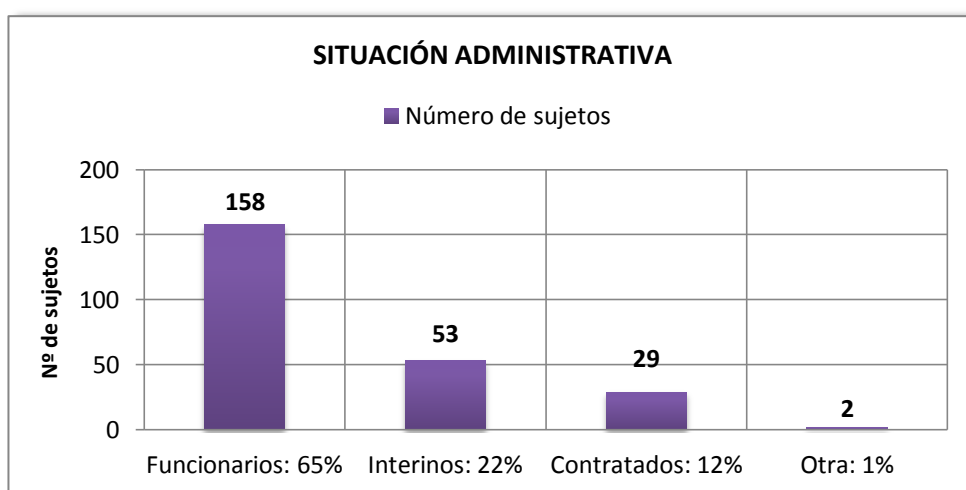


Figura 6.13: Situación administrativa de los docentes encuestados

Sobre la forma de acceso a la docencia como Especialista de Música, un alto porcentaje, el 73% (176 sujetos) lo hizo con la titulación correspondiente a la Diplomatura en Maestro de Primaria por la Especialidad de Educación Musical, mientras que el resto de opciones sólo representan un 27% (66 sujetos) del total.

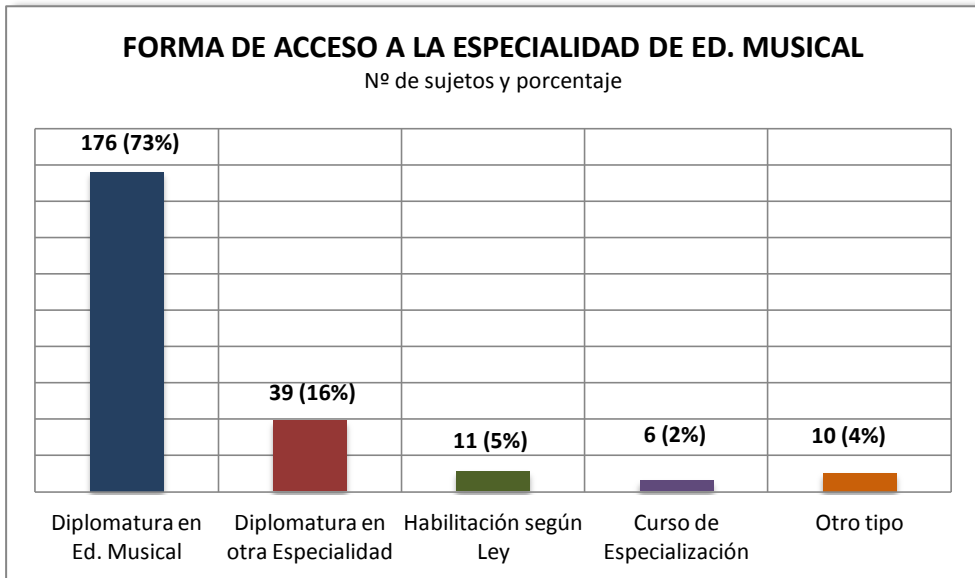


Figura 6.14: Modalidad de acceso a la Especialidad de Educación Musical

Un altísimo porcentaje, el 81% (195 sujetos), ya tenía estudios musicales previos al comienzo de la carrera de Maestro. Este porcentaje aumenta levemente, hasta el 82% (197 sujetos) al preguntar sobre la realización de estudios musicales oficiales en Conservatorios en el momento de contestar a nuestra encuesta.

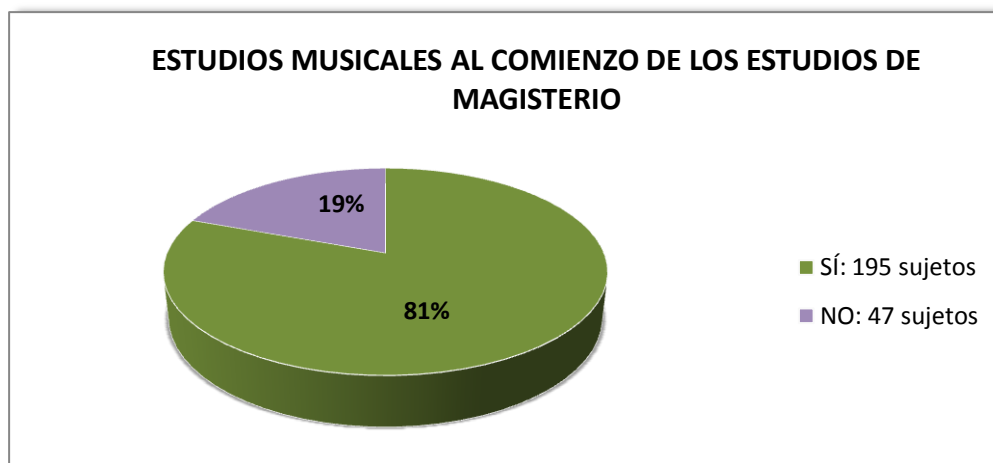


Figura 6.15: Conocimientos musicales previos

Tabla 6.9: Nivel de estudios musicales oficiales de los docentes encuestados

Estudios musicales en Conservatorio	Sujetos	%
Grado Elemental LOGSE	21	9
Grado Elemental LOGSE sin terminar	10	4
Grado Profesional LOGSE	29	12
Grado Profesional LOGSE sin terminar	27	11
Grado Superior LOGSE	4	2
Grado Superior LOGSE sin terminar	3	1
Grado Elemental Plan 66	20	8
Grado Elemental Plan 66 sin terminar	23	10
Grado Profesional Plan 66	20	8
Grado Profesional Plan 66 sin terminar	23	10
Grado Superior Plan 66	14	6
Grado Superior Plan 66 sin terminar	3	1
Sin estudios musicales oficiales	45	18

Por último, la mitad de los participantes, el 50% (121 sujetos) afirma no haber cursado estudios musicales en la escuela. Por el contrario, el 82% (197 sujetos) afirma haber cursado estudios musicales en sus años de instituto.

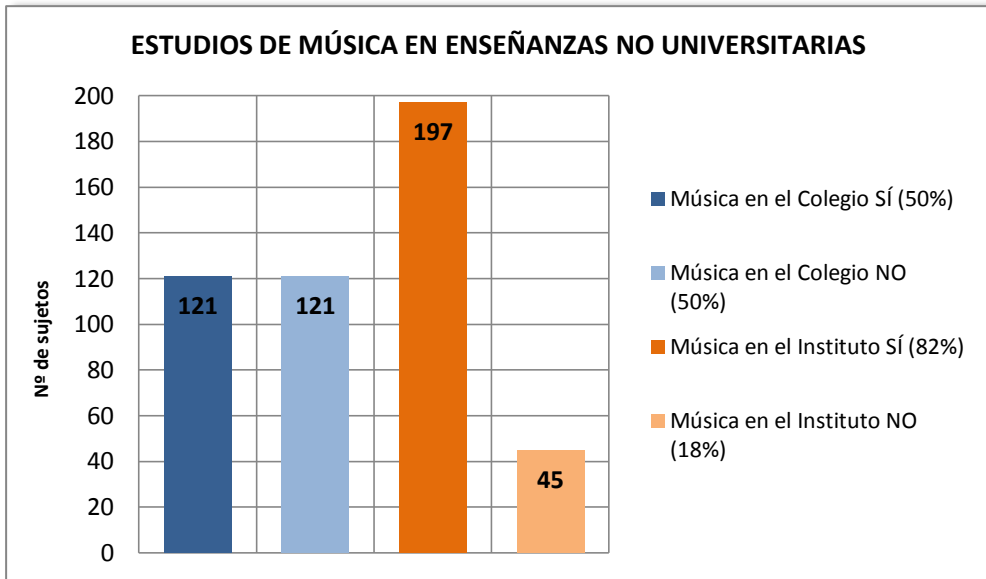


Figura 6.16: Estudios musicales realizados en enseñanzas no universitarias

6.1.1.2. Del Segundo Bloque: El Centro de Trabajo, la Localidad y la Situación Administrativa de la Plaza

Datos relacionados con los Objetivos Específicos 1 y 3

El 87% de los docentes que han participado en nuestra encuesta (210 sujetos) trabaja en Centros de titularidad pública, mientras que el 13% restante (32 sujetos), lo hace en Centros de titularidad privada.



(*) Privado, Privado Concertado o Cooperativa

Figura 6.17: Nº de sujetos según la titularidad de los Centros en los que trabajan

Atendiendo al tipo de Centro, el 90% (218 sujetos) ejerce su labor docente en Centros de Educación Primaria, frente al 10% (24 sujetos), que trabaja en Centros Rurales Agrupados (CRA's).

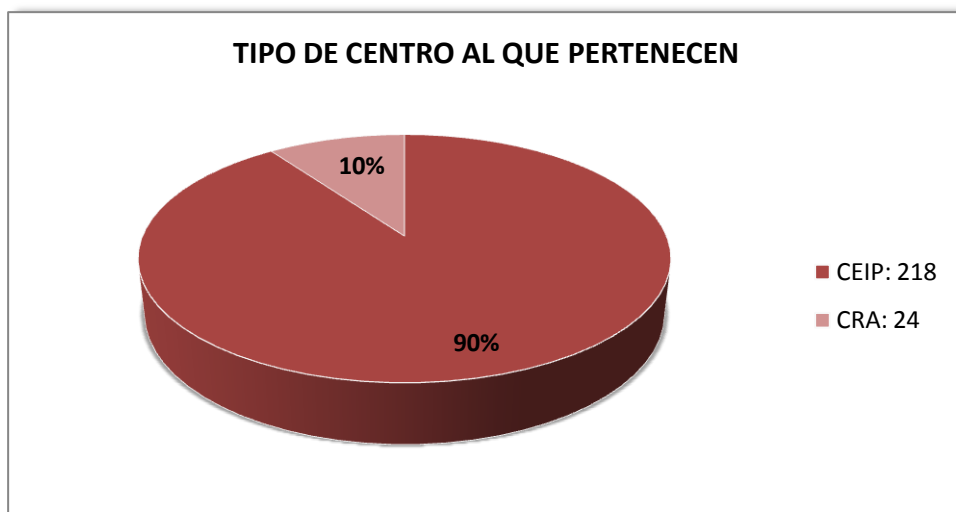


Figura 6.18: Nº de sujetos encuestados según el tipo de Centro en el que trabajan

Sobre si ejercen o no labores de tutor, el 75% (181 sujetos) ha contestado que no. Sólo un 25% (61 sujetos) ejerce, por tanto, este tipo de labores docentes, además de las que le corresponden como Especialista de Música.

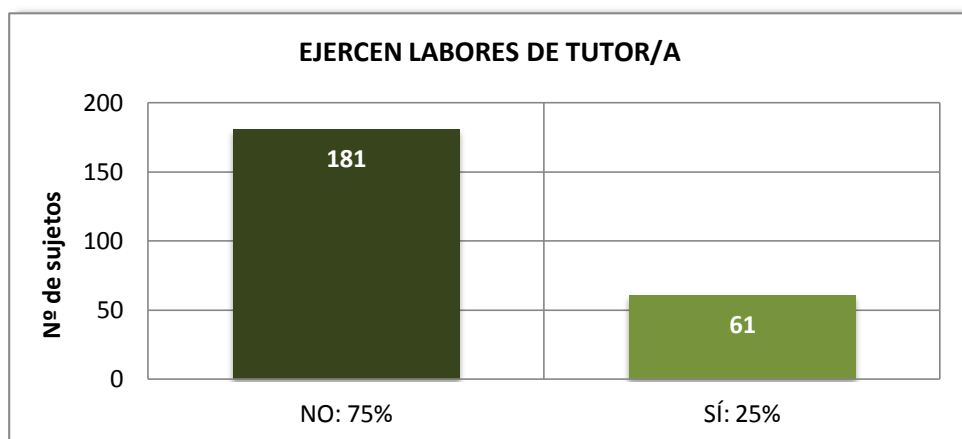


Figura 6.19: Nº de Especialistas que también ejercen labores de tutor

Con respecto al perfil de la plaza que ocupan, el 66% (159 sujetos) desempeña su trabajo en una plaza ordinaria, el 21% (52 sujetos), ocupa una plaza itinerante¹⁸⁴ y el 13% (31 sujetos) lo hace en una plaza compartida¹⁸⁵.

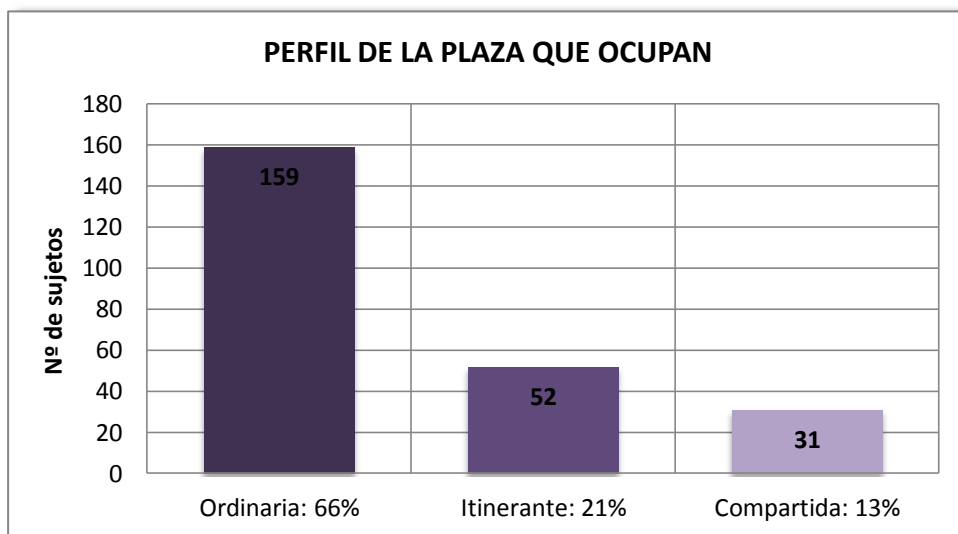


Figura 6.20: Nº de docentes según el perfil de la plaza que ocupan

Sobre el tipo de destino de los sujetos que han realizado la encuesta, el 70% de los participantes (168 sujetos) disfruta de destino definitivo, el 22% (53 sujetos) está cubriendo una vacante o realizando una sustitución, el 3% (8 sujetos) se encuentra en situación provisional o está en comisión de servicios y, el 5% restante (13 sujetos) ocupa otro tipo de destino.

¹⁸⁴ Se entiende por plaza con perfil itinerante aquella cuyo propietario comparte horario con otro u otros Centros situados en una localidad distinta a la de su Centro de referencia.

¹⁸⁵ Se entiende por plaza con perfil compartido aquella cuyo propietario comparte horario con otro u otros Centros situados en la misma localidad en la que se encuentra su Centro de referencia.

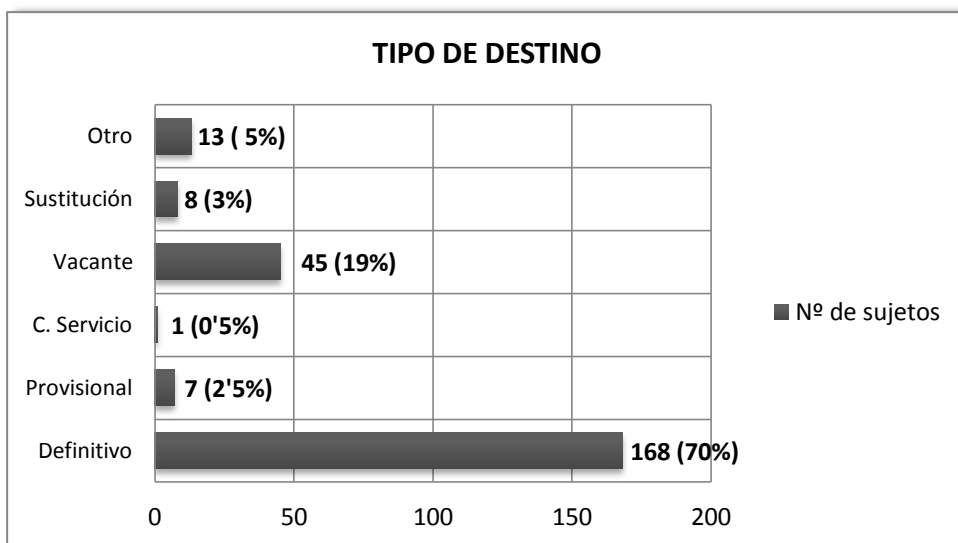


Figura 6.21: Nº de sujetos atendiendo al tipo de destino

Los datos obtenidos relacionados con la estabilidad de los Especialistas de Música en los Centros de nuestra región, desvelan que de los 242 participantes, la situación laboral del 27% de los mismos (66 sujetos) no les permite ni mantenerse en el puesto de trabajo que ocupan actualmente, ni optar a otra plaza mediante concurso de traslados. Y sobre la mayoría de los encuestados, el 73% (176 sujetos), el 62% de los mismos (109 sujetos) afirman no tener intención de concursar o de cambiar de Centro, mientras que el 38% restante (67 sujetos) tiene en mente un cambio de destino.

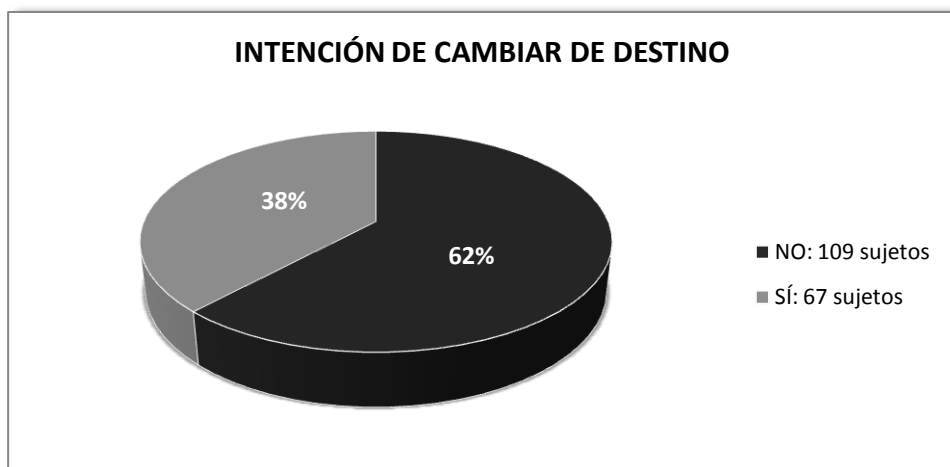


Figura 6.22: Estabilidad de las plantillas docentes de Educación Musical

Con respecto al número de docentes encuestados por provincias, el 26% (63 sujetos) trabaja en la provincia de Albacete, el 28% (67 sujetos), en la provincia de Ciudad Real, el 8% (21 sujetos), en la provincia de Cuenca, el 11% (26 sujetos), en la provincia de Guadalajara, y el 27% restante (65 sujetos) lo hace en la provincia de Toledo.

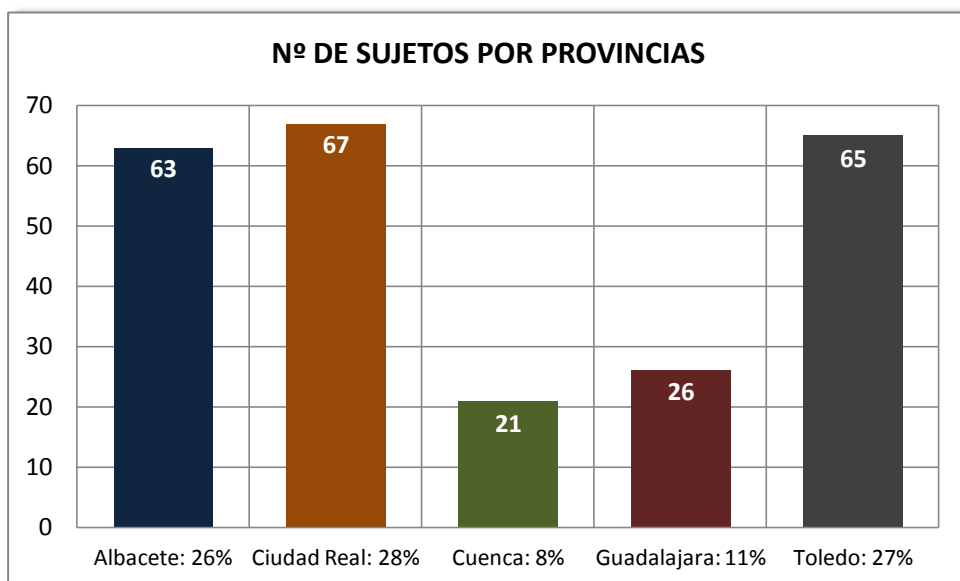


Figura 6.23: Nº de sujetos según la provincia en la que desempeñan su labor docente

Además, atendiendo al número de habitantes de la localidad en la que se encuentran los Centros en los que trabajan los participantes, el 52% (125 sujetos) lo hace en localidades menores de diez mil habitantes, el 29% (70 sujetos), en localidades comprendidas entre diez mil y cuarenta mil habitantes, y el 19% (47 sujetos) realiza su labor docente en localidades mayores de cuarenta mil habitantes.

Tabla 6.10: N° de sujetos según el n° de habitantes de la localidad de trabajo

N° de habitantes de la localidad en la que se encuentra el Centro	N° sujetos	%	% válido	% acumulado
Menos de 1000	20	8,3	8,3	8,3
De 1000 a 5000	78	32,2	32,2	40,5
De 5000 a 10000	27	11,2	11,2	51,7
De 10000 a 20000	36	14,9	14,9	66,5
De 20000 a 30000	21	8,7	8,7	75,2
De 30000 a 40000	13	5,4	5,4	80,6
De 40000 a 50000	6	2,5	2,5	83,1
Más de 50000	41	16,9	16,9	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Preguntados por el número de eventos relacionados con actividades musicales que programan el Ayuntamiento y/o las distintas instituciones y organizaciones de la localidad en la que trabajan, el 59% (143 sujetos) afirma que son nulas o muy pocas, el 30% (72 sujetos) opina que son pocas, mientras que sólo el 11% (27 sujetos) afirma que son bastantes o muchas.

En este mismo sentido, sobre el número de eventos relacionados con actividades musicales que los Centros educativos programan, distintas a las organizadas por los propios Especialistas, el 58% (138 sujetos) expone que son nulos o muy pocos, el 30% (72 sujetos) piensa que son pocos, y el resto, el 12% (32 sujetos) afirma que son bastantes o muchos.

Tabla 6.11: Opinión de los docentes sobre el nº de eventos musicales destinados a escolares

OPINIÓN DE LOS SUJETOS ENCUESTADOS SOBRE EL NÚMERO DE EVENTOS MUSICALES DESTINADOS A ESCOLARES					
EVENTOS PROGRAMADOS POR LAS INSTITUCIONES DE LA LOCALIDAD EN LA QUE SE ENCUENTRA EL CENTRO			EVENTOS PROGRAMADOS POR EL PROPIO CENTRO DISTINTOS A LOS PROGRAMADOS POR EL ESPECIALISTA		
ESCALA	Nº Sujetos	%	ESCALA	Nº Sujetos	%
NADA/NINGUNO	35	14	NADA/NINGUNO	30	13
MUY POCOS	108	45	MUY POCOS	108	45
POCOS/ALGUNOS	72	30	POCOS/ALGUNOS	72	30
BASTANTES	24	10	BASTANTES	29	11
MUCHOS	3	1	MUCHOS	3	1

6.1.1.3. Del Tercer Bloque: Preguntas Generales sobre la Práctica Docente

Datos relacionados con el Objetivo Específico 2

Un alto porcentaje de los docentes que han realizado el cuestionario, el 46% (111 sujetos), asegura conocer muy poco o algo la nueva configuración por competencias de la Educación Primaria, frente al 54% (131 sujetos) que afirma conocerlo bastante o mucho.

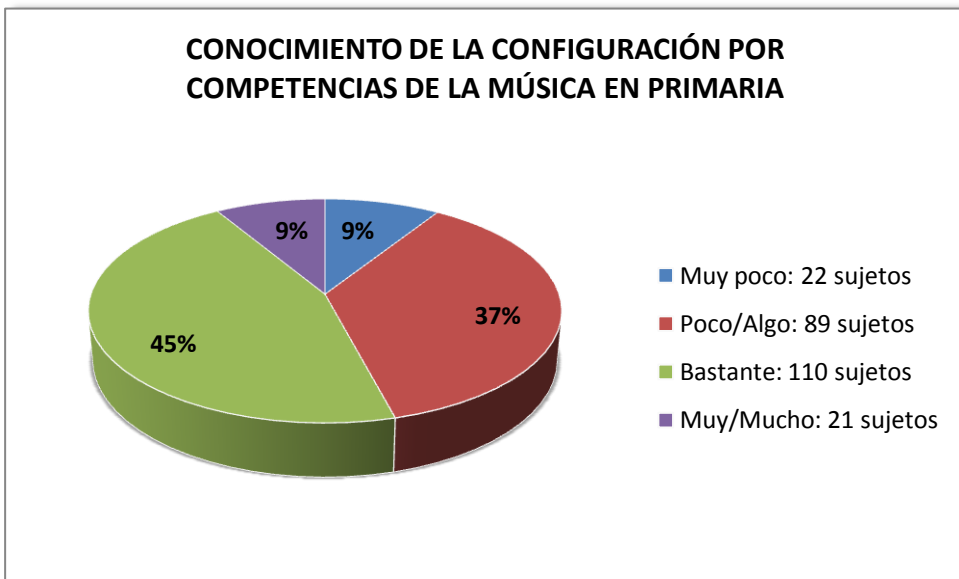


Figura 6.24: Conocimiento de la configuración por competencias de la música en Primaria

Preguntados sobre la adecuación de las teorías en las que se fundamentan los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en la escuela, el 71% de los docentes encuestados (171 sujetos) piensa que son interesantes y adecuadas, mientras que el 29% restante (71 sujetos) opina que éstas son poco adecuadas.

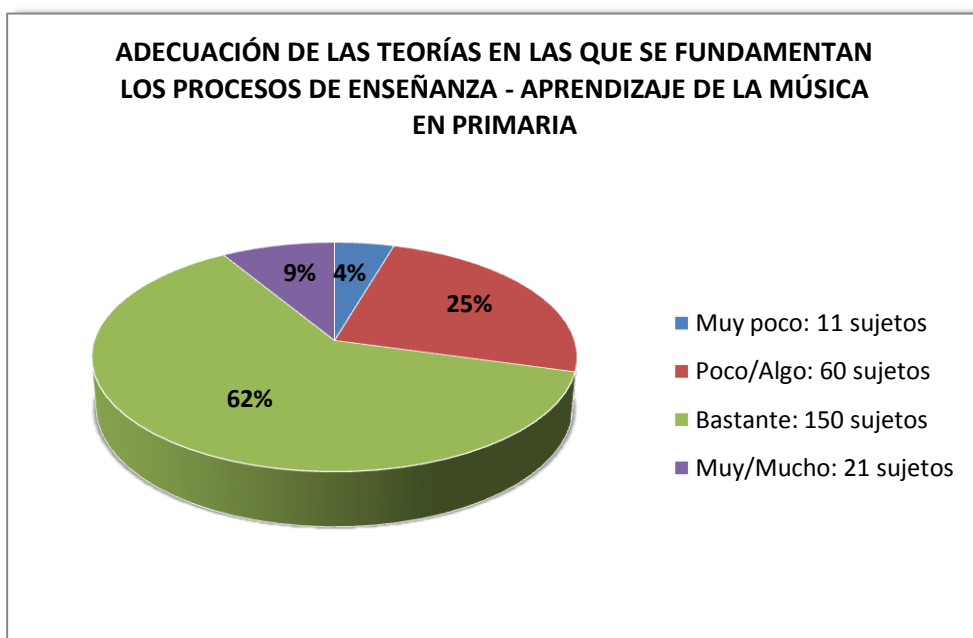


Figura 6.25: Opinión sobre la adecuación teórica en la que se fundamenta la Educación Musical en Primaria

Sobre la utilización de las pedagogías activas en la práctica docente, la gran mayoría de los encuestados, el 88% (212 sujetos) las tiene en cuenta en su labor educativa. Sin embargo, las pedagogías abiertas son poco utilizadas o desconocidas. El 67% (164 sujetos) afirma utilizarlas en pocas ocasiones o nunca, frente al 33% de docentes (78 sujetos) que las conoce y las utiliza como parte de su trabajo de aula.

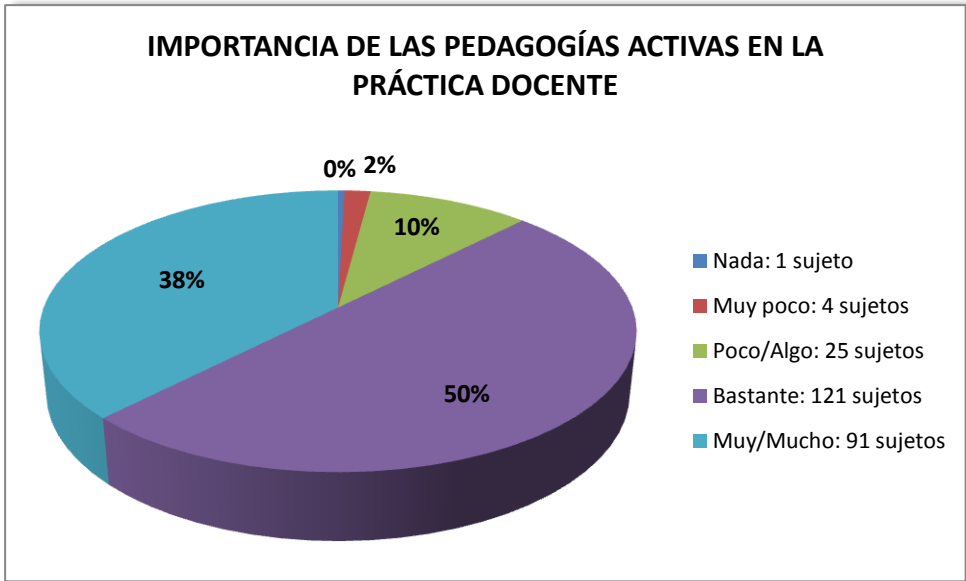


Figura 6.26: Opinión de los docentes sobre la importancia de las Pedagogías Activas

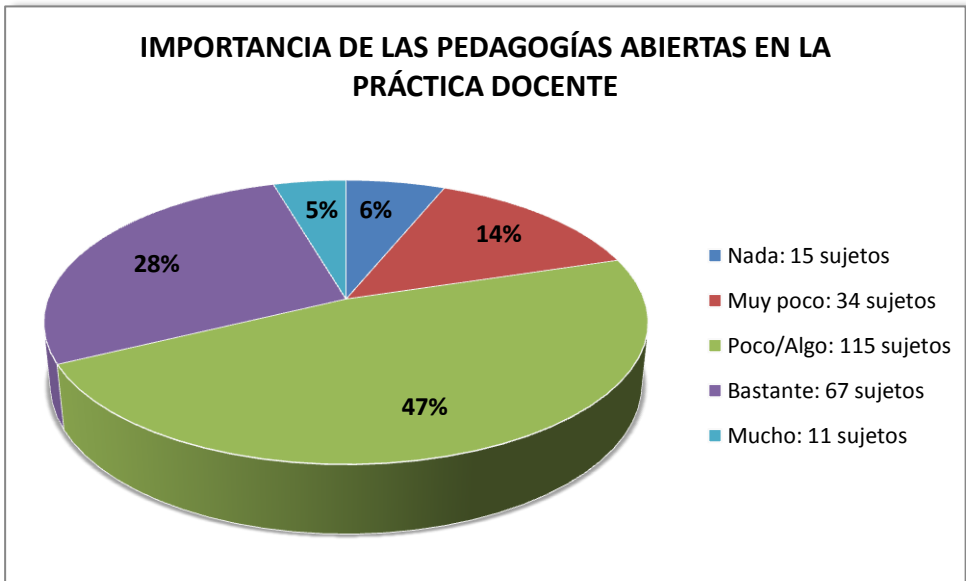


Figura 6.27: Opinión de los docentes sobre la importancia de las Pedagogías Abiertas

Con respecto al uso de las *TIC* en el aula, un importante número de Especialistas, el 44% (105 sujetos) reconoce utilizarlas entre poco y nada. El 56% restante (137 sujetos) las utiliza con frecuencia en su labor docente.

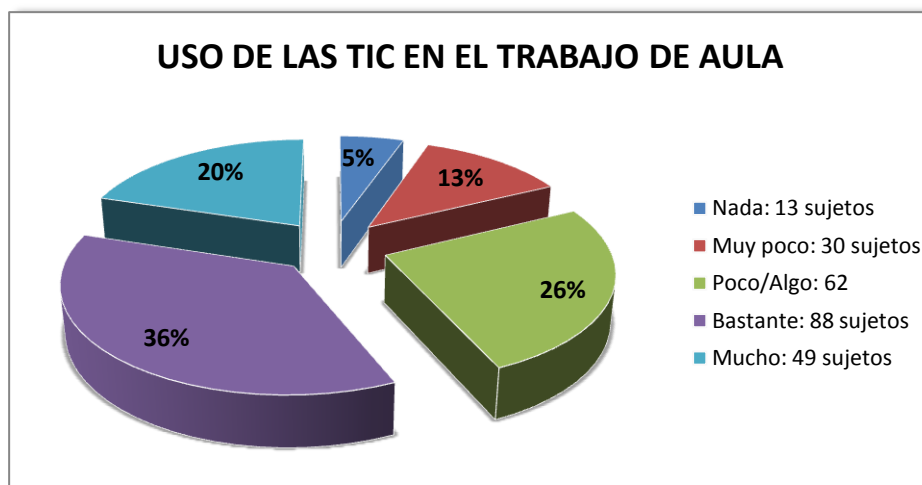


Figura 6.28: Uso de las *TIC* en el trabajo de aula

El 79% (190 sujetos) diseña sus Unidades Didácticas desde un enfoque interdisciplinar. Sólo un 21% de encuestados (52 sujetos) señala tener en cuenta muy poco o algo la interdisciplinariedad en el diseño de sus Unidades.

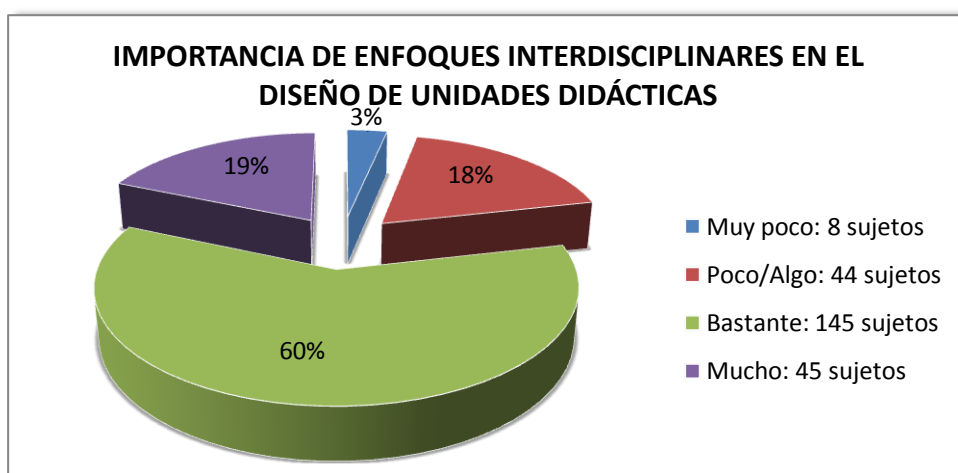


Figura 6.29: Opinión sobre la interdisciplinariedad en el diseño de Unidades Didácticas

La formación continua es valorada positivamente por el 93% de docentes (226 sujetos). Sin embargo, este porcentaje disminuye levemente, hasta el 83% (200 sujetos) a la hora de evaluar satisfactoriamente la utilidad de los recursos y estrategias adquiridos en dicha formación.

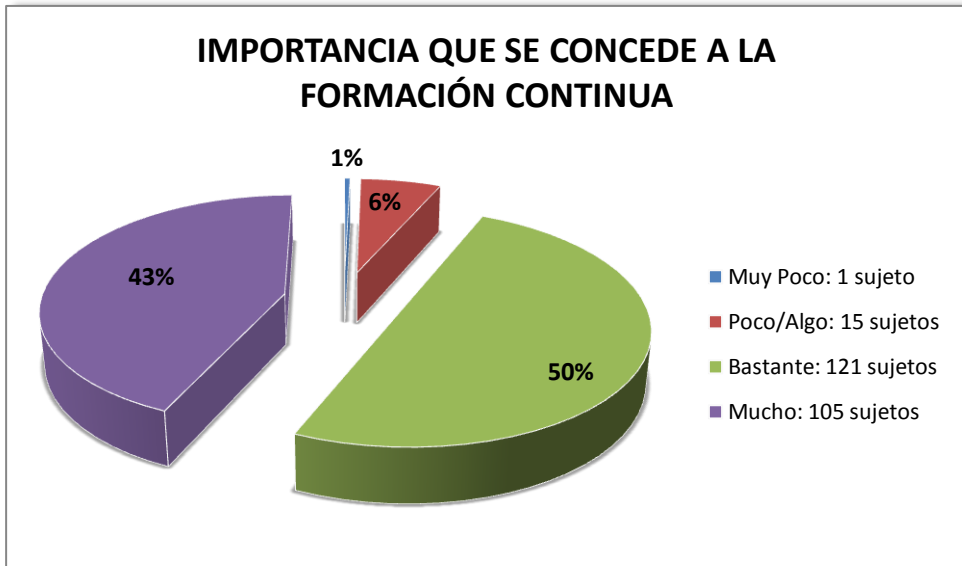


Figura 6.30: Opinión de los sujetos sobre la importancia de la formación continua

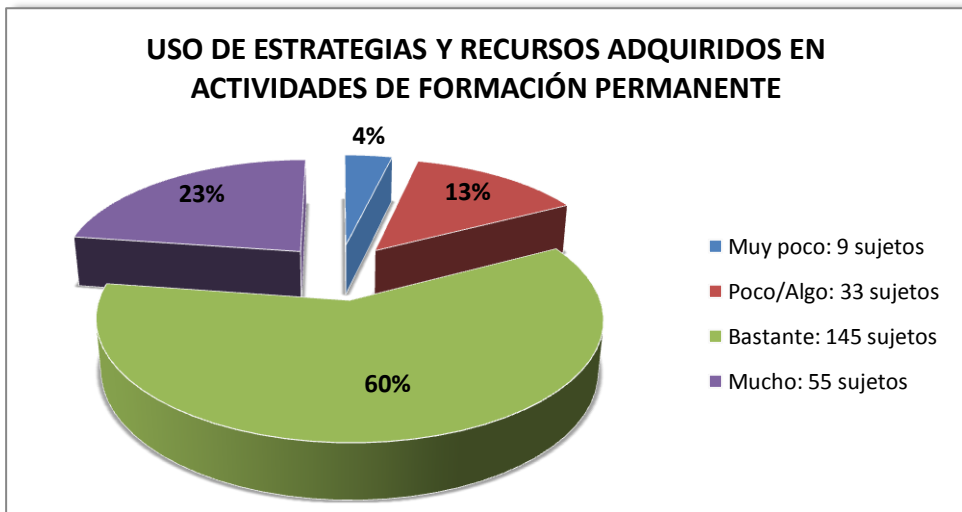


Figura 6.31: Uso de estrategias y recursos adquiridos en la formación recibida

Teniendo en cuenta que un elevado número de Especialistas utiliza libro de texto habitualmente en sus clases, los porcentajes varían ligeramente según el nivel escolar (grupo - curso de alumnos). Así, el 62% de encuestados (150 sujetos) usa libro en 1º y en 2º de Primaria, frente al 38% (92 sujetos) que trabaja con otro tipo de material, ya sea propio o recopilado de distintas fuentes. Este porcentaje sufre una leve acentuación en los cursos 3º y 4º de Primaria, alcanzando el 68% (165 sujetos) y el 69% (168 sujetos), respectivamente. A su vez, en los cursos 5º y 6º de Primaria se produce un ligero descenso con respecto a 3º y 4º, con una variación prácticamente inapreciable.

Las Editoriales más utilizadas, en términos generales, son Anaya con un $\pm 19\%$ de docentes que la utilizan, seguida de Pearson con un $\pm 18\%$ y de Santillana con un $\pm 12\%$. Al igual que sucede con el uso de libros de texto, los porcentajes sufren leves variaciones según el nivel escolar (grupo – curso). De esta manera, Anaya es la Editorial más usada en los cursos 1º, 2º, 5º y 6º, mientras que Pearson lo es los cursos 3º y 4º. A su vez, Santillana ocupa el segundo lugar en los cursos 1º y 2º y el tercer lugar en los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria.

Tabla 6.12: Uso de libro de texto en 1º de Primaria

LIBRO DE TEXTO EN 1º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	92	38,0	38,0	38,0
Si	150	62,0	62,0	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.13: Editoriales más utilizadas en 1º de Primaria

EDITORIALES EN 1º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Utiliza su propio material	92	38,0	38,0	38,0
Santillana	38	15,7	15,7	53,7
Anaya	46	19,0	19,0	72,7
Sm	6	2,5	2,5	75,2
Pearson	36	14,9	14,9	90,1
Galinova	7	2,9	2,9	93,0
Everest	3	1,2	1,2	94,2
Edelvives	2	,8	,8	95,0
Edebé	7	2,9	2,9	97,9
Otra	5	2,1	2,1	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.14: Uso de libro de texto en 2º de Primaria

LIBRO DE TEXTO EN 2º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	92	38,0	38,0	38,0
Si	150	62,0	62,0	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.15: Editoriales más utilizadas en 2º de Primaria

EDITORIALES EN 2º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Utiliza su propio material	92	38,0	38,0	38,0
Santillana	38	15,7	15,7	53,7
Anaya	45	18,6	18,6	72,3
Sm	6	2,5	2,5	74,8
Pearson	35	14,5	14,5	89,3
Galnova	7	2,9	2,9	92,1
Everest	3	1,2	1,2	93,4
Edelvives	3	1,2	1,2	94,6
Edebé	7	2,9	2,9	97,5
Otra	6	2,5	2,5	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.16: Uso de libro de texto en 3º de Primaria

LIBRO DE TEXTO EN 3º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	77	31,8	31,8	31,8
Si	165	68,2	68,2	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.17: Editoriales más utilizadas en 3º de Primaria

EDITORIALES EN 3º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Utiliza su propio material	77	31,8	31,8	31,8
Santillana	25	10,3	10,3	42,1
Anaya	49	20,2	20,2	62,4
Sm	10	4,1	4,1	66,5
Pearson	54	22,3	22,3	88,8
Galnova	11	4,5	4,5	93,4
Everest	5	2,1	2,1	95,5
Edelvives	1	,4	,4	95,9
Edebé	7	2,9	2,9	98,8
Otra	3	1,2	1,2	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.18: Uso de libro de texto en 4º de Primaria

LIBRO DE TEXTO EN 4º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	74	30,6	30,6	30,6
Si	168	69,4	69,4	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.19: Editoriales más utilizadas en 4º de Primaria

EDITORIALES EN 4º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Utiliza su propio material	74	30,6	30,6	30,6
Santillana	26	10,7	10,7	41,3
Anaya	48	19,8	19,8	61,2
Sm	13	5,4	5,4	66,5
Pearson	52	21,5	21,5	88,0
Galinova	11	4,5	4,5	92,6
Everest	5	2,1	2,1	94,6
Edelvives	1	,4	,4	95,0
Edebé	8	3,3	3,3	98,3
Otra	4	1,7	1,7	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.20: Uso de libro de texto en 5º de Primaria

LIBRO DE TEXTO EN 5º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	78	32,2	32,2	32,2
Si	164	67,8	67,8	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.21: Editoriales más utilizadas en 5º de Primaria

EDITORIALES EN 5º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Utiliza su propio material	78	32,2	32,2	32,2
Santillana	26	10,7	10,7	43,0
Anaya	48	19,8	19,8	62,8
Sm	13	5,4	5,4	68,2
Pearson	46	19,0	19,0	87,2
Galinova	11	4,5	4,5	91,7
Everest	8	3,3	3,3	95,0
Edelvives	1	,4	,4	95,5
Edebé	8	3,3	3,3	98,8
Otra	3	1,2	1,2	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.22: Uso de libro de texto en 6º de Primaria

LIBRO DE TEXTO EN 6º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	79	32,6	32,6	32,6
Si	163	67,4	67,4	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 6.23: Editoriales más utilizadas en 6º de Primaria

EDITORIALES EN 6º DE PRIMARIA				
	Nº sujetos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Utiliza su propio material	79	32,6	32,6	32,6
Santillana	25	10,3	10,3	43,0
Anaya	47	19,4	19,4	62,4
Sm	14	5,8	5,8	68,2
Pearson	46	19,0	19,0	87,2
Galinova	11	4,5	4,5	91,7
Everest	8	3,3	3,3	95,0
Edelvives	1	,4	,4	95,5
Edebé	8	3,3	3,3	98,8
Otra	3	1,2	1,2	100,0
Total	242	100,0	100,0	

6.1.1.4. **Del Cuarto Bloque: Recursos Materiales del Aula y su Grado de Adecuación**

6.1.1.4.1. *Recursos materiales*

Datos relacionados con los Objetivos Específicos 4 y 6

Aunque un alto porcentaje de Centros en los que trabajan los docentes que han realizado el cuestionario disponen de aula específica de música, el 79% (190 sujetos), aún encontramos algunos casos, el 21% (52 sujetos), en los que no existe un espacio habilitado para la enseñanza de esta materia.

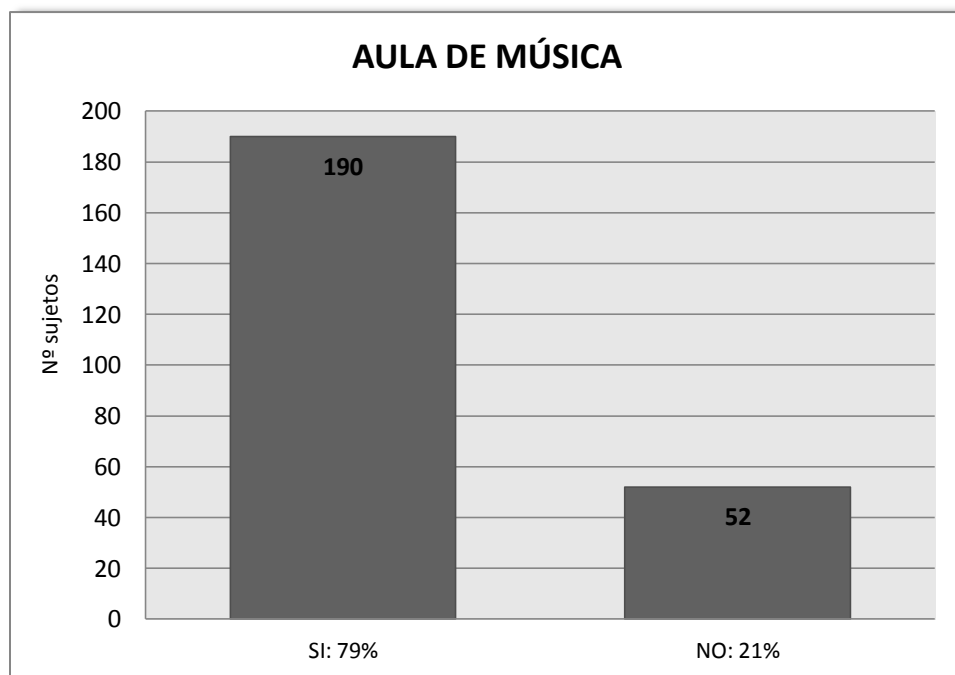


Figura 6.32: Nº de Especialistas que disponen de aula específica de música

Sin embargo, el 91% de los docentes (173 sujetos) que cuentan con aula específica, confirma las deficientes condiciones acústicas de éstas, en las que no existe ningún tipo de insonorización.

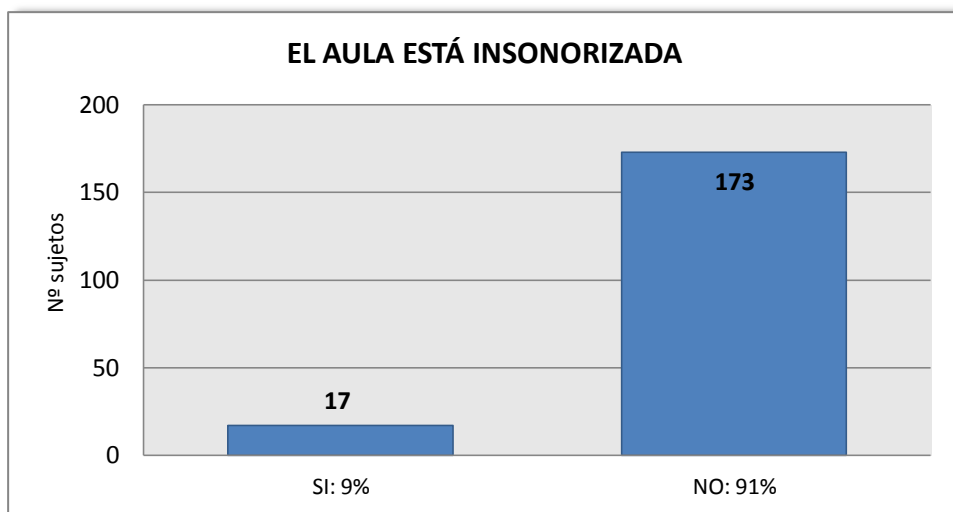


Figura 6.33: Nº de aulas específicas insonorizadas

El porcentaje de docentes que tienen a su disposición equipo de música, el 88% (214 sujetos), supera ampliamente al de aquellos que han señalado no tenerlo, el 12% (28 sujetos).

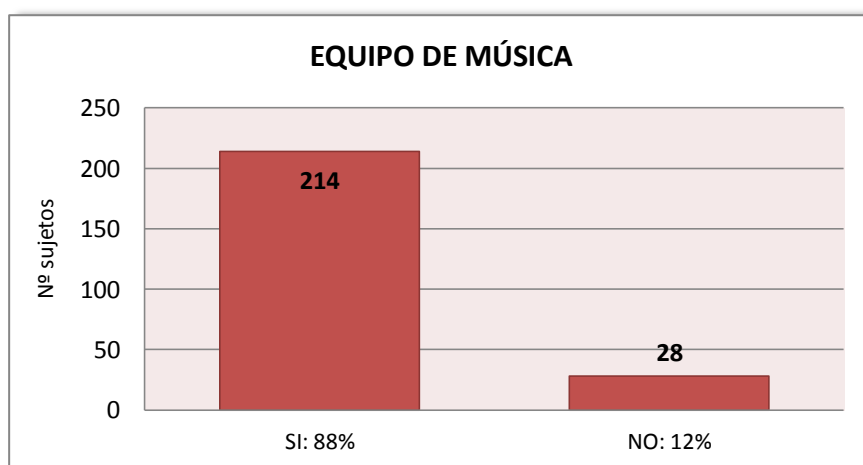


Figura 6.34: Nº de Especialistas que disponen de equipo de música

Sobre si los docentes tienen o no ordenador en el aula, el 59% (143 sujetos) apunta que sí, frente al 41% (99 sujetos) que no dispone del mismo.

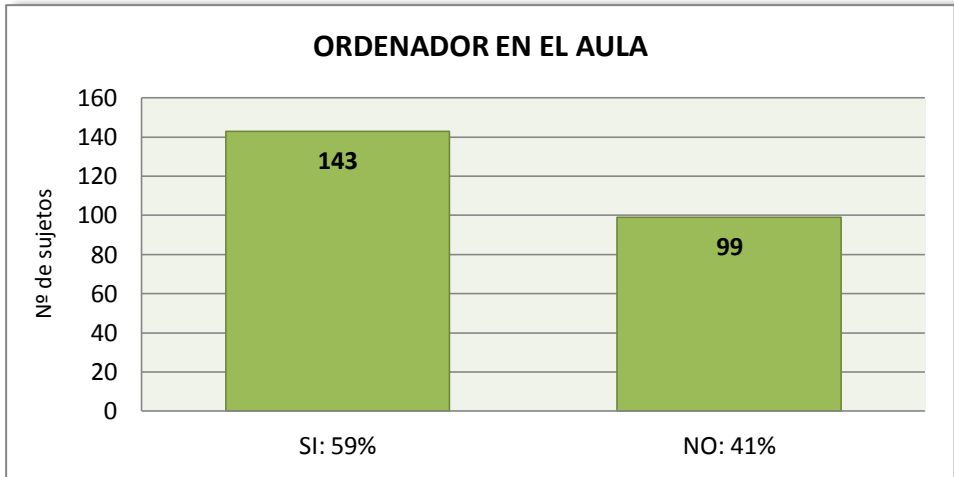


Figura 6.35: N° de docentes que disponen de ordenador en el aula

El *Programa Escuela 2.0* dotó a los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha de red wifi en todos los espacios habilitados para uso con alumnos. Esto queda reflejado en el porcentaje de docentes que tiene acceso a internet, el 91% (220 sujetos). Sólo un 9% (22 sujetos), señala no disponer del mismo.

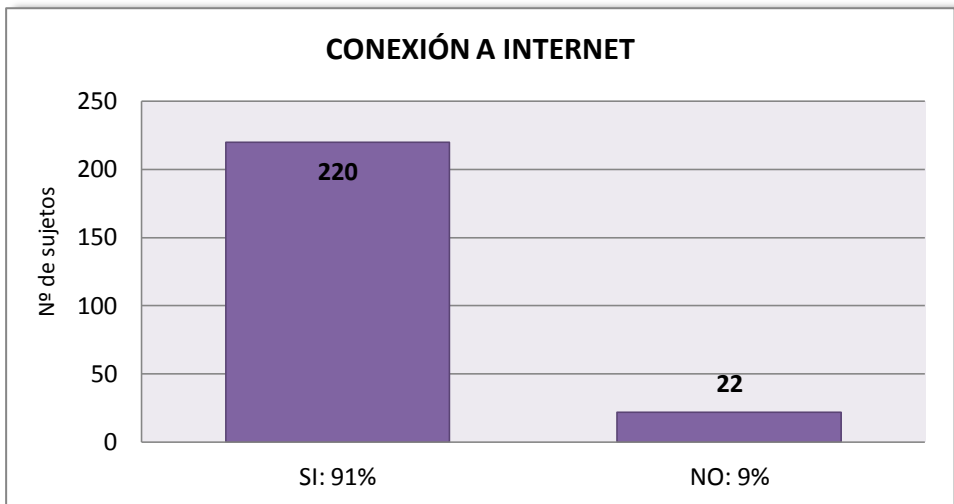


Figura 6.36: N° de docentes que disponen de conexión a internet

Con respecto a si tienen pizarra pautada, el 79% de los docentes encuestados (191 sujetos), cuenta con una de ellas, mientras que el 21% (51 sujetos), manifiesta no tener esta herramienta.

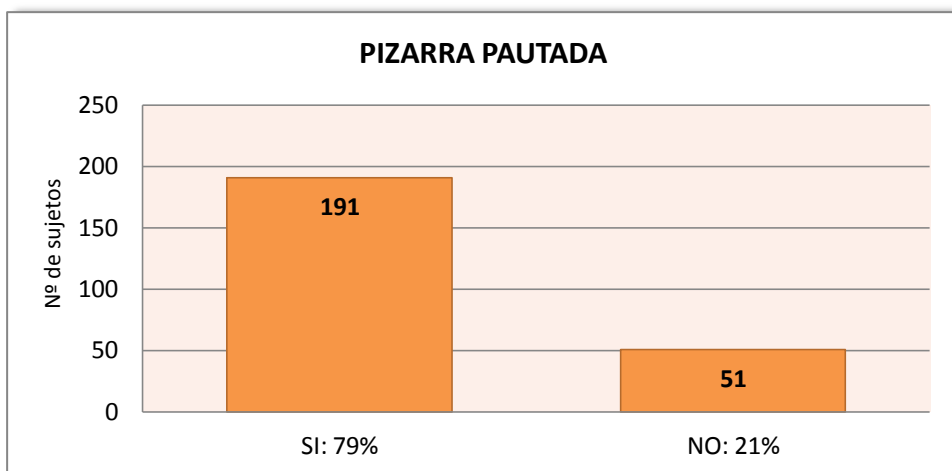


Figura 6.37: Nº de docentes que disponen de pizarra pautada

En el caso de la pizarra digital, el 69% de los docentes (166 sujetos), señala no disponer de ésta en su aula, frente al 31% (76 sujetos) que cuenta con este tipo de pizarra.

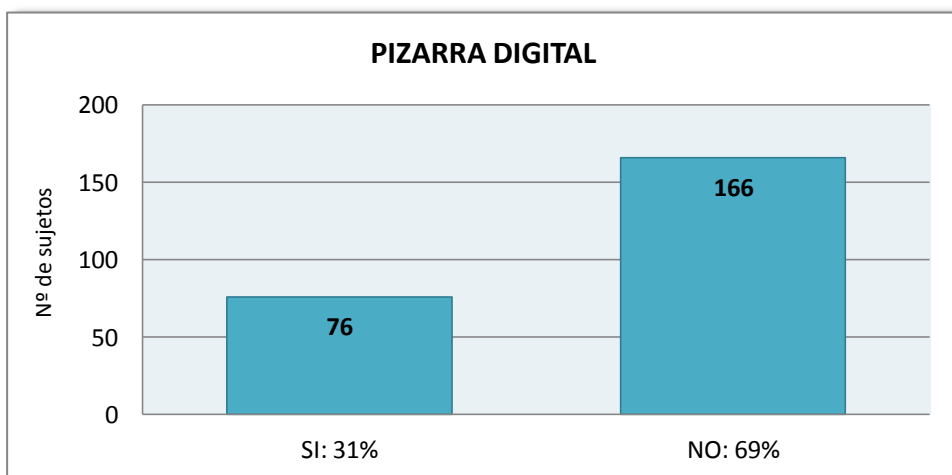


Figura 6.38: Nº de Especialistas que disponen de pizarra digital

Por el contrario, el 58% (141 sujetos) afirma tener a su disposición cañón – proyector.

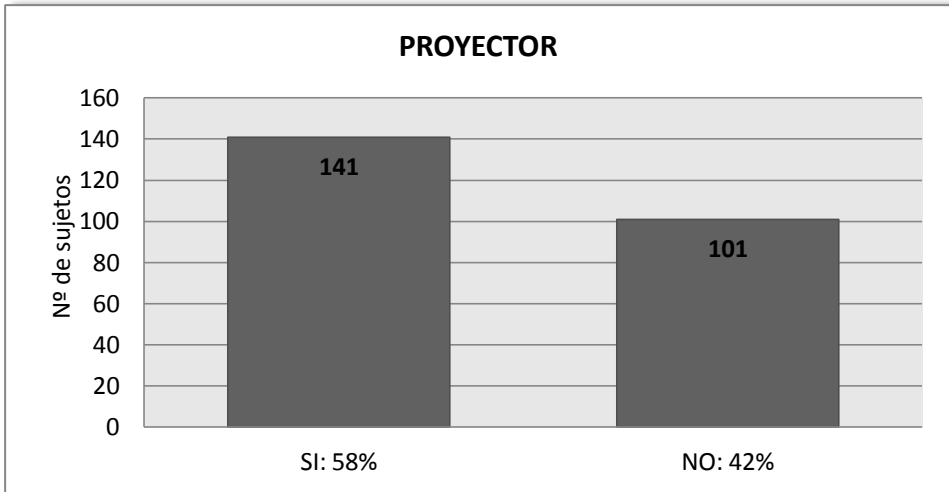


Figura 6.39: Nº de Especialistas que disponen de proyector

Una amplia mayoría, el 82% (199 sujetos), tiene en sus aulas el mobiliario adecuado para poder llevar a cabo su labor docente. Sólo el 18% de los Maestros encuestados (43 sujetos), asegura no disponer de dicho mobiliario.

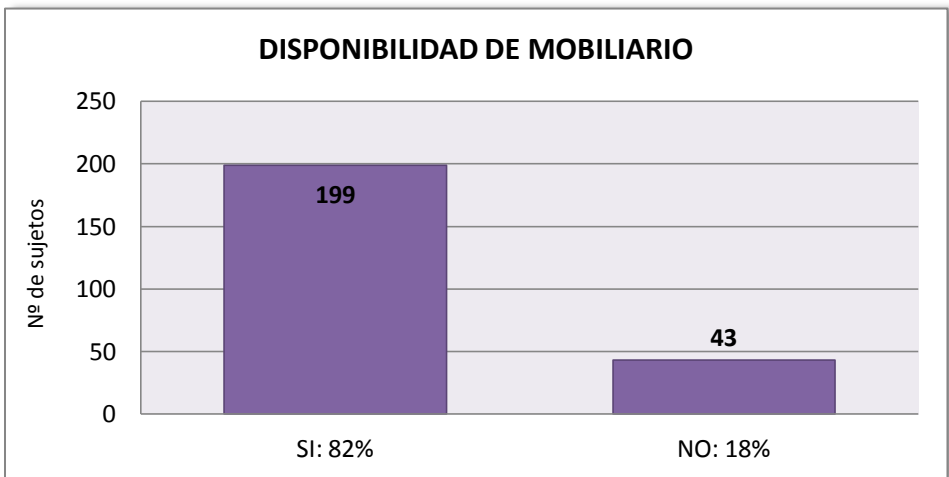


Figura 6.40: Disponibilidad de mobiliario en el aula

Preguntados sobre si cuentan con instrumentos musicales escolares suficientes, el 98% de los docentes (238 sujetos), ha indicado su conformidad con este asunto, y solamente un 2% (4 sujetos), afirma no disponer de material sonoro suficiente para realizar su labor en el aula.

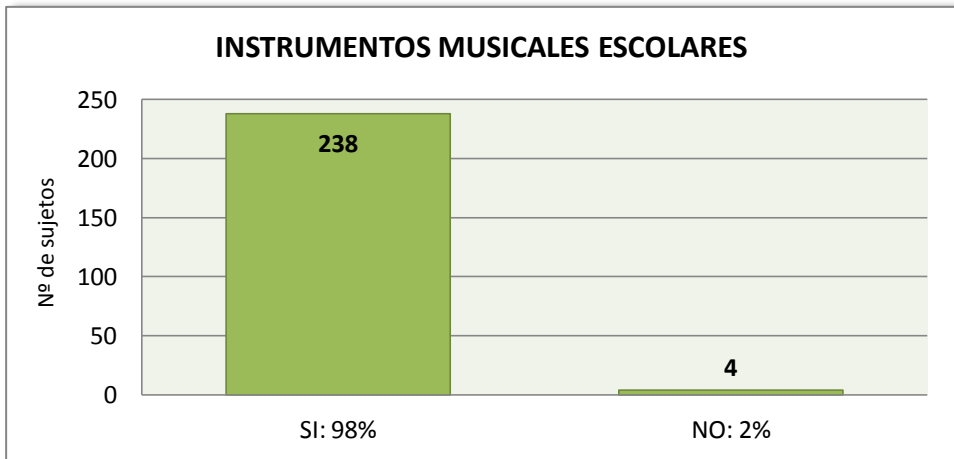


Figura 6.41: Disponibilidad de instrumentos musicales escolares

En relación a si disponen de guitarra y/o teclado en la dotación de instrumentos musicales de sus Centros, el 73% del profesorado (176 sujetos), confirman la presencia de estos, mientras que el 27% (6 sujetos) carece tanto de guitarra como de teclado.

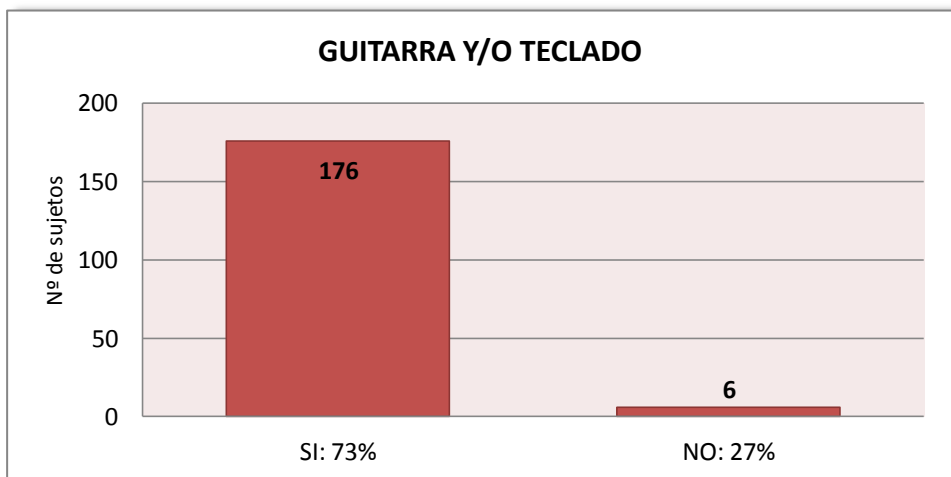


Figura 6.42: Disponibilidad de guitarra y/o teclado

Además, el 75% de los docentes que han realizado el cuestionario (181 sujetos) cuenta con una biblioteca de aula con libros, CD's y otros materiales impresos y multimedia relacionados con la Educación Musical. Este porcentaje baja ligeramente al referirnos a la biblioteca del Centro. En este caso, el 65% (158 sujetos) señala que la biblioteca de su Centro dispone de material relacionado con la música y la Educación Musical tanto para el alumnado como para el profesorado, frente al 35% (84 sujetos) que no dispone de dicho material.

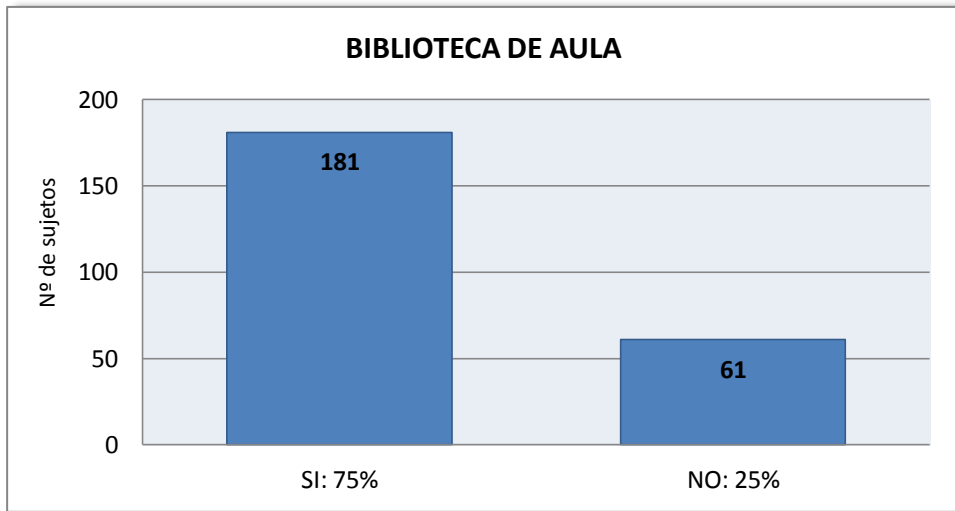


Figura 6.43: Disponibilidad de biblioteca de aula

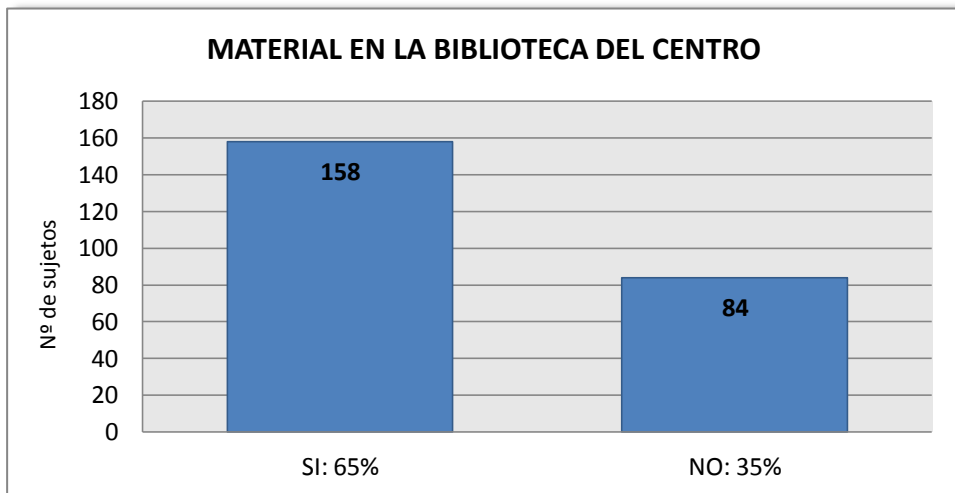


Figura 6.44: Disponibilidad de material de música en la biblioteca del Centro

6.1.1.4.2. Grado de adecuación de estos recursos

Sobre el grado de adecuación del aula en la que imparten sus clases de música, el 40% (97 sujetos) afirma que las condiciones de la misma, sea aula específica o no, no son las más adecuadas, frente al 60% (145 sujetos) que consideran bastante adecuado o muy adecuado el espacio del que disponen para impartir su materia.

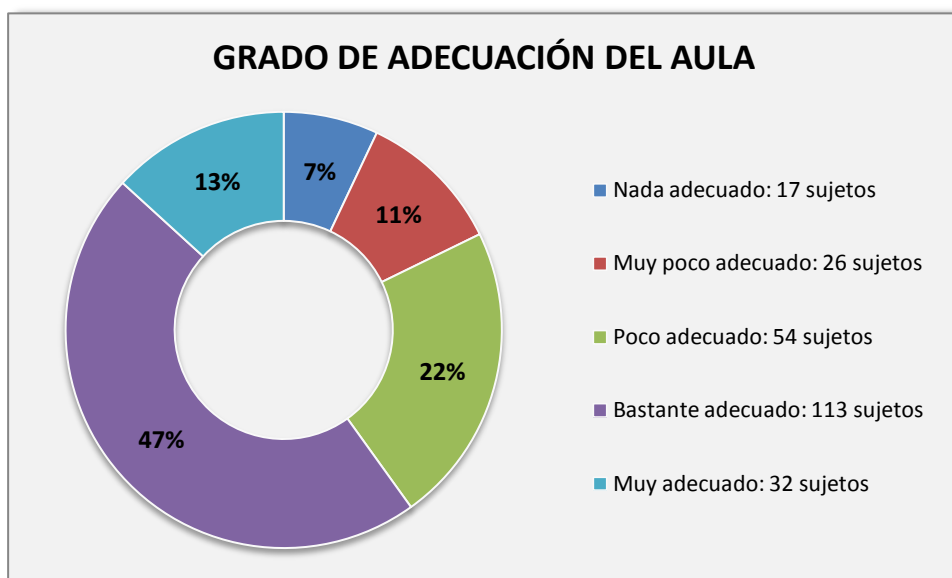


Figura 6.45: Grado de adecuación del aula en la que se llevan a cabo las clases de música

Con respecto al estado y adecuación del mobiliario (banco, mesas, sillas, armarios...), los porcentajes son similares a los anteriores. El 58% del profesorado encuestado (140 sujetos) ve bastante adecuado o muy adecuado el mobiliario de los espacios en los que lleva a cabo su labor docente, siendo el 42% (102 sujetos) el profesorado que lo considera inadecuado o poco adecuado.

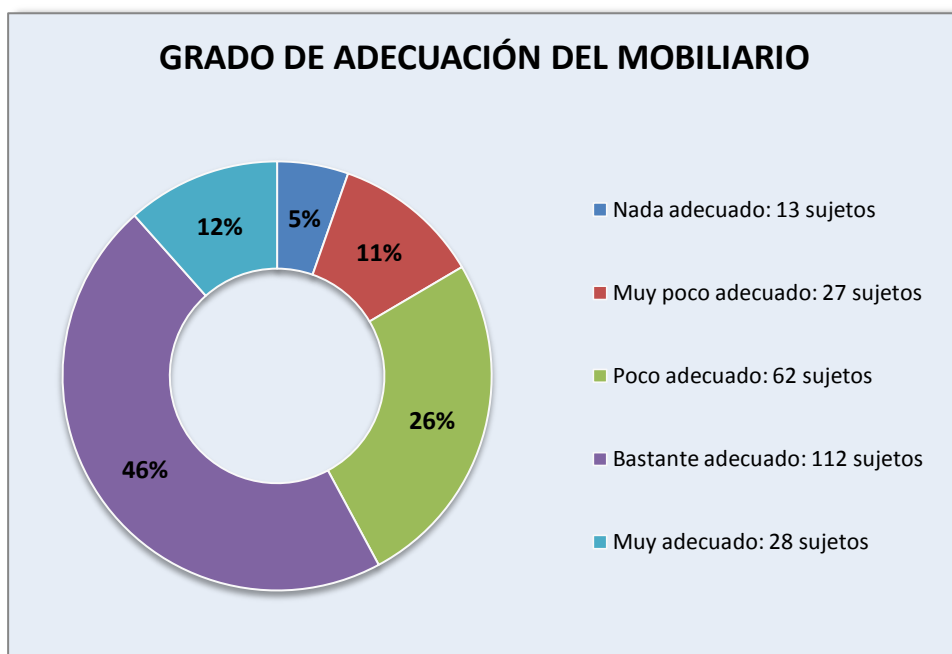


Figura 6.46: Adecuación del mobiliario del aula en la que se llevan a cabo las clases de música

En el caso del número y calidad de los instrumentos musicales del aula, los porcentajes están más igualados. El 52% (126 sujetos) señala que el grado de adecuación de los mismos es bastante o muy adecuado, sin embargo, el 48% (116 sujetos) piensa que la cantidad y la calidad de estos no es lo suficientemente adecuada.

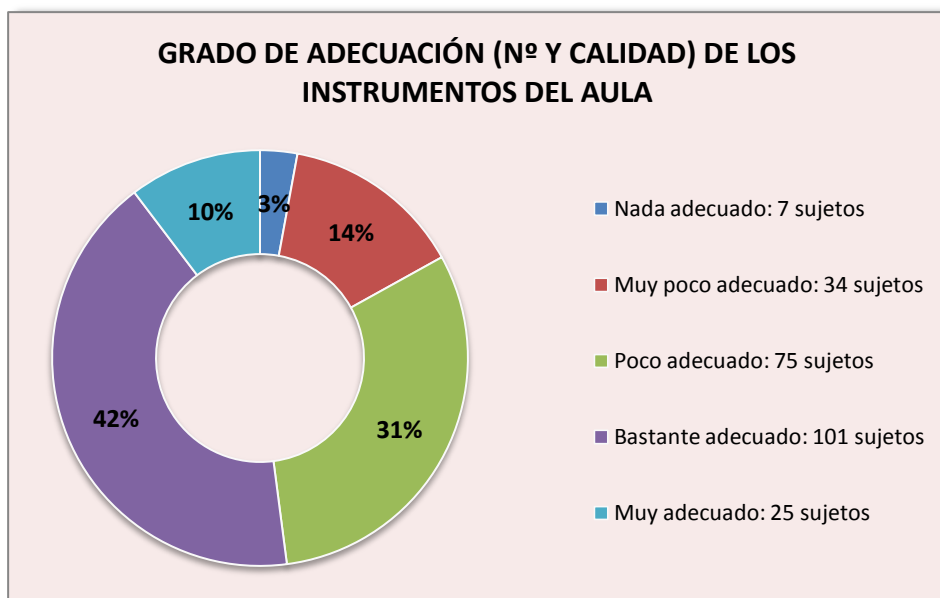


Figura 6.47: Adecuación de los instrumentos musicales escolares de que se disponen

En relación al equipo de música, el 57% de los encuestados (137 sujetos) está bastante o muy satisfecho con el estado del mismo, frente al 43% (105 sujetos) que ha indicado que o no tiene o su grado de adecuación es poco o nada adecuado.

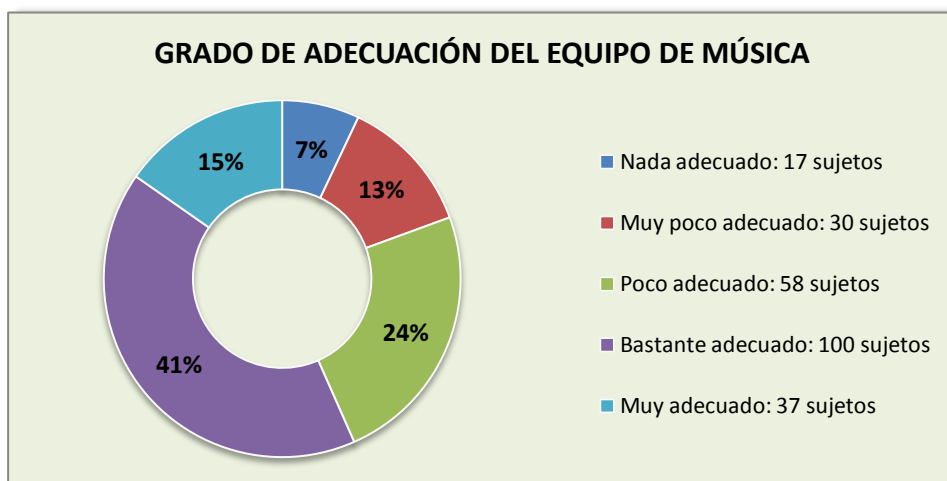


Figura 6.48: Grado de adecuación del equipo de música

El grado de adecuación de la pizarra o pizarras del espacio en el que los Especialistas de Música llevan a cabo su labor docente, es bastante o muy apropiado para el 71% de los encuestados (173 sujetos), por el contrario, el 29% (69 sujetos) opina que es poco o nada apropiado.

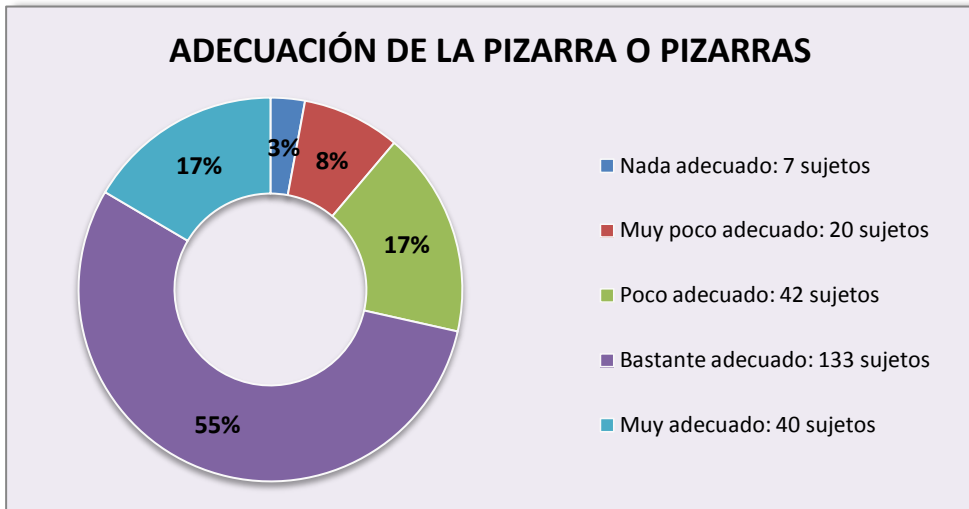


Figura 6.49: Adecuación de la pizarra o pizarras del aula en la que realizan sus labores docentes

Sobre la situación y el grado de adecuación del material, tanto impreso como multimedia, que los docentes tienen a su disposición en el Centro en el que trabajan, el 53% (129 sujetos) expone que éste es bastante o muy adecuado, mientras que el 47% (113 sujetos) cuestiona la adecuación del mismo.

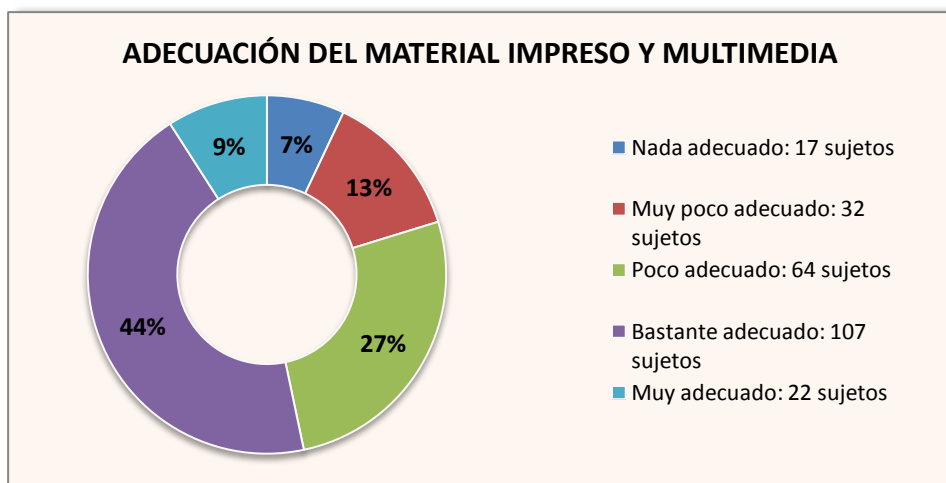


Figura 6.50: Grado de adecuación del material impreso y multimedia del que disponen

Contrastando con los porcentajes anteriores, en el caso de la equipación informática de las aulas, el 64% del profesorado encuestado (154 sujetos) opina que su grado de adecuación es poco, muy poco o nada apropiado. En este caso, el porcentaje de aquellos que opinan que es bastante o muy apropiado es sólo el 36% (88 sujetos).

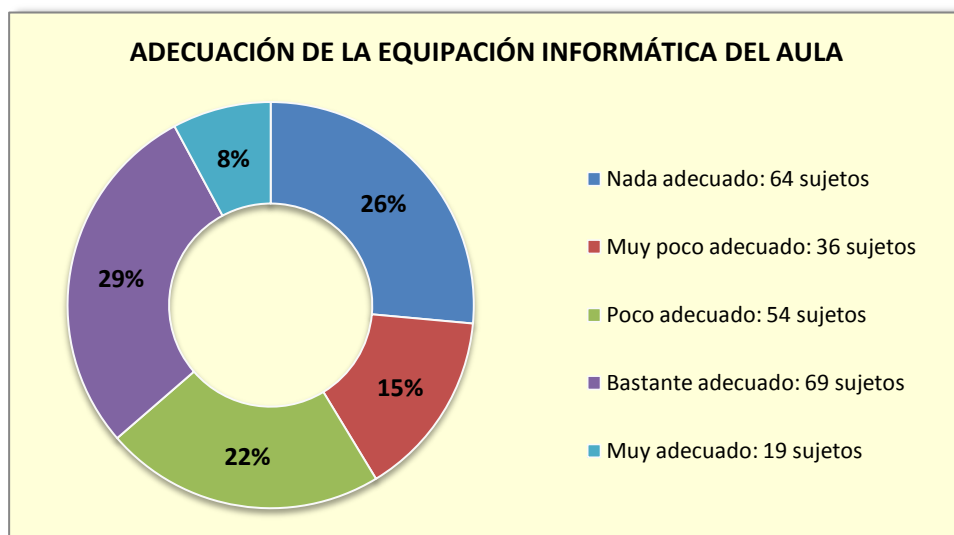


Figura 6.51: Adecuación de la dotación informática del aula en la que se imparte Ed. Musical

El acceso a internet mediante la red wifi instalada en los Centros es valorado positivamente por el 77% de los docentes encuestados (187 sujetos), y sólo el 23% (55 sujetos) señala que su grado de adecuación es poco, muy poco o nada apropiado.

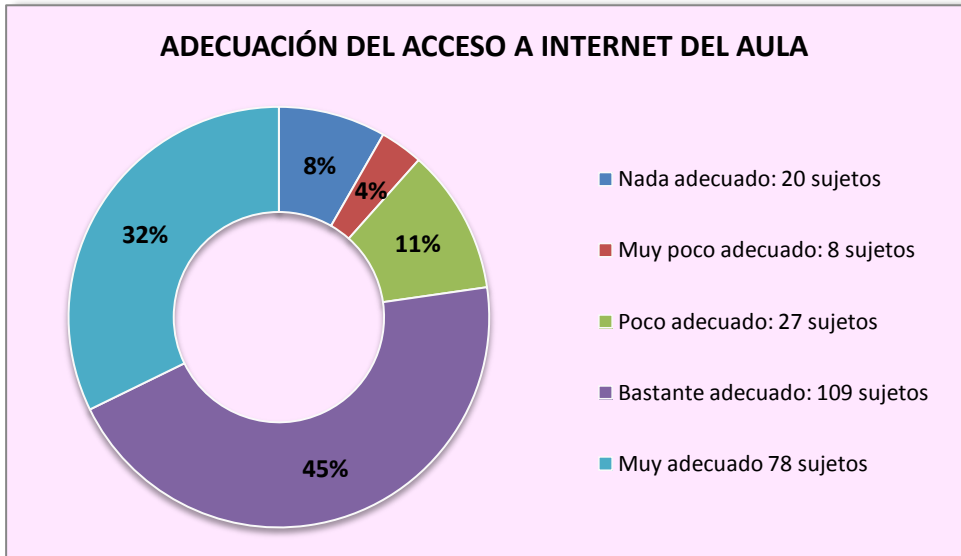


Figura 6.52: Grado de adecuación del acceso a internet en el aula

Por último, la mayoría del profesorado que ha realizado el cuestionario, el 57% (139 sujetos) afirma que la dotación digital de la que disponen (pizarra digital y proyector) es poco, muy poco o nada adecuada, mientras que el 43% (103 sujetos) señala que ésta es bastante o muy adecuada.

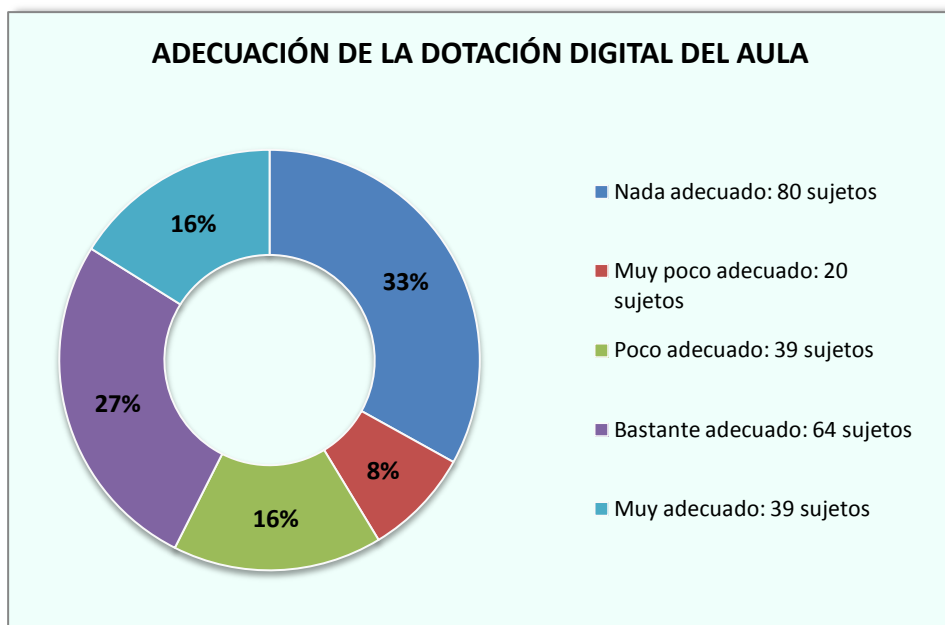


Figura 6.53: Adecuación de la dotación digital del aula en la que realizan su labor docente

6.1.1.5. Del Quinto Bloque: Percepción sobre la Opinión que los Docentes del Centro tienen de la Educación Musical en Primaria

Datos relacionados con los Objetivos Específicos 5 y 6

Un altísimo porcentaje del profesorado encuestado, el 86% (208 sujetos), opina que los equipos directivos de sus Centros apoyan su labor como Especialistas de Música y valoran positivamente esta materia. Sólo un 14% (34 sujetos) señala recibir poco apoyo.

Por el contrario, con respecto a la opinión del profesorado Especialista sobre la preocupación de los tutores por el proceso de enseñanza – aprendizaje de la música de su alumnado, el 56% de los docentes que han realizado el cuestionario (135 sujetos), opina que esta preocupación es poca o muy poca, frente al 44% (107 sujetos) que afirma estar bastante o muy satisfecho con la manera de actuar de los tutores de sus Centros en este tema.

Tabla 6.24: Percepción sobre el apoyo del equipo directivo a la Ed. Musical

APOYO EQUIPO DIRECTIVO		
Escala	Nº Sujetos	%
Nada / Ninguno	2	1
Muy poco	7	3
Poco / Algo	25	10
Bastante	100	41
Muy / Mucho	108	45

Tabla 6.25: Percepción sobre la preocupación de los tutores por la evolución de su alumnado

PREOCUPACIÓN DE LOS TUTORES POR EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA MÚSICA DE SUS ALUMNOS		
Escala	Nº Sujetos	%
Nada / Ninguno	9	4
Muy poco	46	19
Poco / Algo	80	33
Bastante	89	37
Muy / Mucho	18	7

El apoyo que los Maestros de Música reciben por parte de los equipos directivos no se corresponde con el soporte económico del que disponen los Especialistas de Música para adquirir material nuevo para el aula. El 69% (168 sujetos) recibe poco, muy poco o ningún apoyo económico, mientras que el 31% (74 sujetos) afirma que tiene bastante o mucho apoyo en este asunto.

Algo similar encontramos en la valoración de los resultados obtenidos por el alumnado en la asignatura de música por parte de los Claustros. Si bien el porcentaje de Maestros encuestados que opina que los tutores no se preocupan demasiado por el proceso de enseñanza – aprendizaje de la música de sus

alumnos es bastante elevado, a la hora de valorar los resultados de las evaluaciones trimestrales, el 60% de los docentes de Educación Musical (144 sujetos) expone que estos resultados son bastante o muy valorados por el Claustro de sus Centros.

Tabla 6.26: Opinión sobre el apoyo económico para adquirir material

APOYO ECONÓMICO		
Escala	Nº Sujetos	%
Nada / Ninguno	24	10
Muy poco	56	23
Poco / Algo	88	36
Bastante	63	26
Muy / Mucho	11	5

Tabla 6.27: Percepción sobre la valoración del Claustro con respecto a los resultados de

EL CLAUSTRO VALORA LOS RESULTADOS TRIMESTRALES		
Escala	Nº Sujetos	%
Nada / Ninguno	4	2
Muy poco	36	15
Poco / Algo	58	24
Bastante	121	50
Muy / Mucho	23	9

El profesorado encuestado percibe que, en líneas generales, la aceptación y respeto del Claustro de sus Centros hacia la asignatura de Educación Musical son bastante o muy altos. En porcentajes, el 78% (189 sujetos) tiene una buena o muy buena percepción, mientras que el 22% (53 sujetos) piensa que la música en su Centro está poco o muy poco valorada.

Sin embargo, el 52% de los docentes que han realizado el cuestionario (126 sujetos), señala que sus compañeros desconocen los beneficios de la música en el desarrollo integral del niño.

Tabla 6.28: Percepción sobre la aceptación y respeto del Claustro hacia la Ed. Musical

ACEPTACIÓN Y RESPETO DEL CLAUSTRO HACIA LA ASIGNATURA		
Escala	Nº Sujetos	%
Nada / Ninguno	1	1
Muy poco	13	5
Poco / Algo	39	16
Bastante	138	57
Muy / Mucho	51	21

Tabla 6.29: Percepción sobre el conocimiento de los beneficios de la Música en el desarrollo del niño

CONOCIMIENTO DE LOS BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO		
Escala	Nº Sujetos	%
Nada / Ninguno	10	4
Muy poco	39	16
Poco / Algo	77	32
Bastante	98	41
Muy / Mucho	18	7

Por último, el 55% de los docentes encuestados (132 sujetos) percibe que sería poco o muy poco probable que sus Claustros estuvieran de acuerdo en conceder más peso específico a la enseñanza de la música en sus Centros. Por otro lado, el 45% (110 sujetos) piensa que sus compañeros estarían bastante o muy de acuerdo en aumentar el peso horario de la Educación Musical si esto fuera posible.

Tabla 6.30: Percepción sobre si el Claustro concedería más peso horario a la música

MÁS PESO ESPECÍFICO A LA MÚSICA EN LA ESCUELA		
Escala	Nº Sujetos	%
Nada / Ninguno	15	6
Muy poco	45	19
Poco / Algo	72	30
Bastante	80	33
Muy / Mucho	30	12

6.1.1.6. Del Sexto Bloque: Percepción sobre la Opinión que el Resto de la Comunidad Educativa del Centro (padres, alumnos y administración) tiene de la Educación Musical en Primaria

Datos relacionados con los Objetivos Específicos 5 y 6

Una amplia mayoría, el 80% de los encuestados (194 sujetos) perciben que las familias de sus Centros apoyan y valoran poco, muy poco o nada la Educación Musical como parte importante del currículo de Primaria. Tan sólo un 20% (48 sujetos) tienen una valoración positiva al respecto.

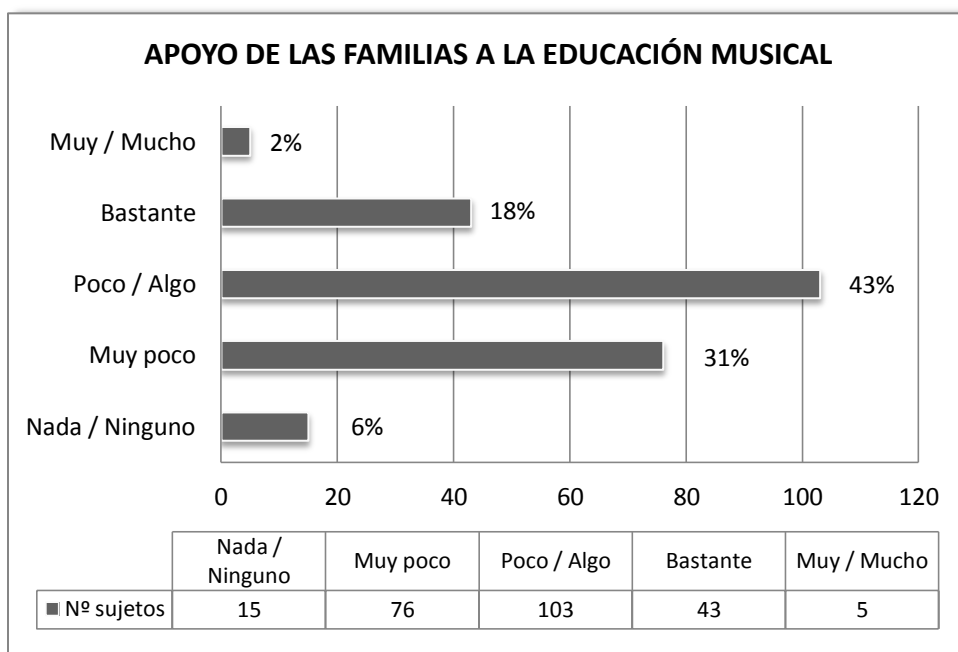


Figura 6.54: Percepción sobre la valoración y el apoyo de las familias a la Ed. Musical en Primaria

Sobre la percepción que el profesorado Especialista encuestado tiene acerca de la preocupación de los padres de sus alumnos por el proceso de enseñanza – aprendizaje de la música de sus hijos, el 84% (203 sujetos) piensa que esta preocupación es poca, muy poca o ninguna. Sólo un 16% (39 sujetos) tiene una opinión positiva sobre este asunto.

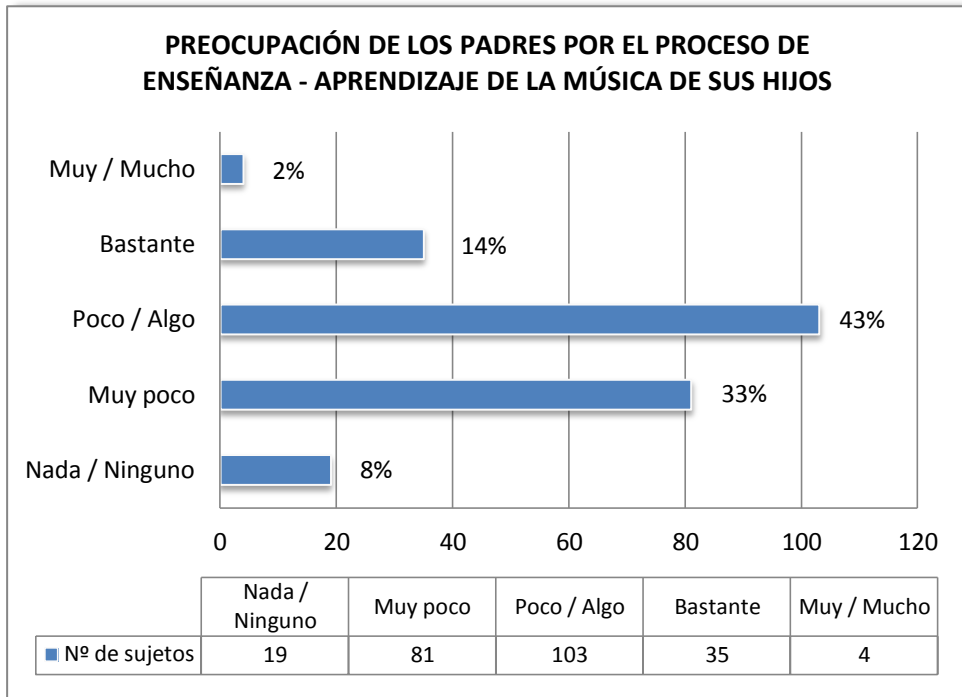


Figura 6.55: Percepción sobre la preocupación de los padres por el proceso de enseñanza – aprendizaje de la música de sus hijos

Con respecto a su percepción sobre si sus alumnos disfrutaban con la asignatura de Educación Musical, el 92% (223 sujetos) percibe una reacción positiva de los mismos, señalando que al alumnado le gusta bastante o mucho esta materia.

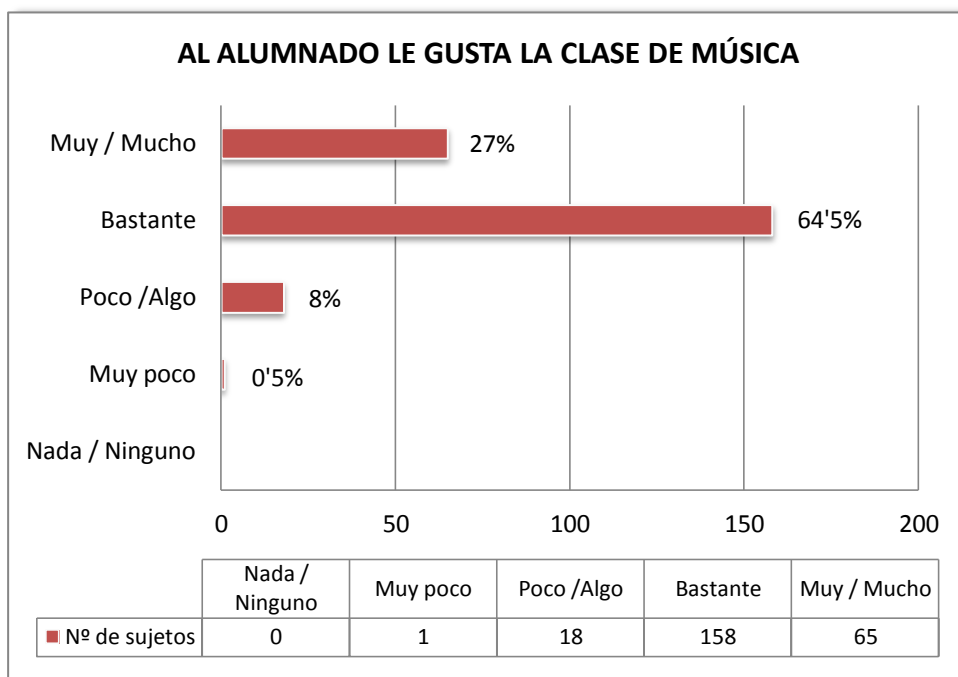


Figura 6.56: Percepción sobre la valoración del alumnado hacia la clase de música

Interesados por el número de alumnos de Primaria castellano – manchegos que realizan actividades extraescolares relacionadas con la música o la danza, el 69% de los docentes encuestados (168 sujetos), afirma que pocos, muy pocos o ningún alumno lleva a cabo este tipo de actividades, mientras que el 31% (74 sujetos), señala que el número de alumnos que las realizan es bastante o muy alto.

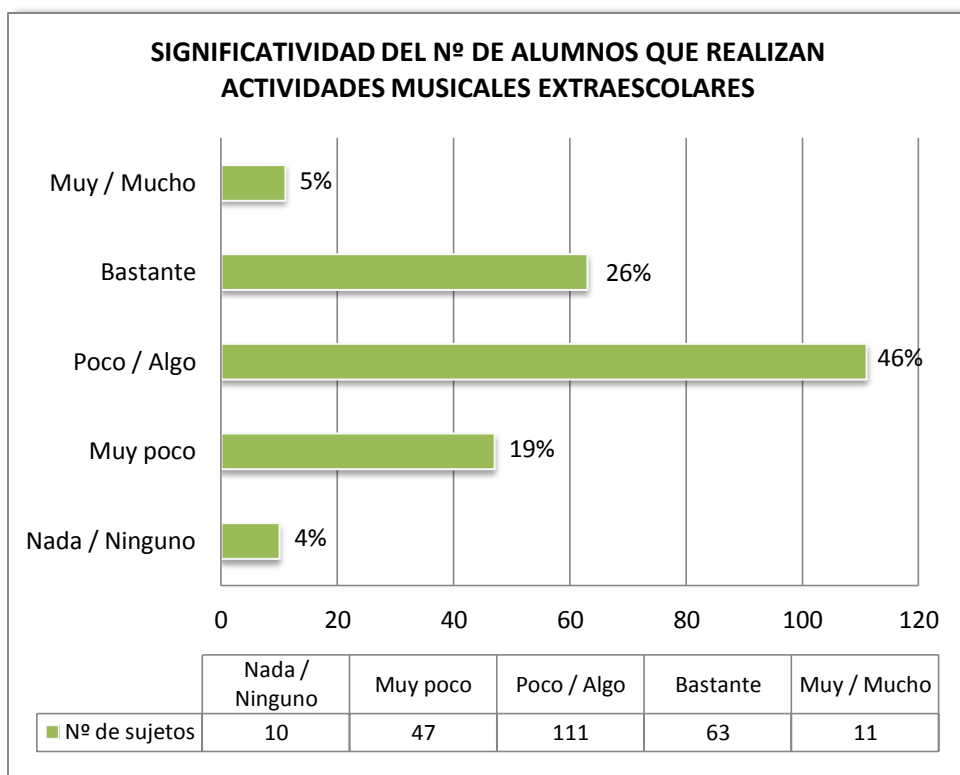


Figura 6.57: Significatividad del nº de alumnos que realizan actividades musicales extraescolares

Preguntados por su percepción acerca del nivel de valoración y apoyo de las administraciones educativas a la Educación Musical, una amplísima mayoría, el 97% de los encuestados (234 sujetos), afirma que es poco o nulo. En este caso, sólo el 3% (8 sujetos) ha indicado percibir bastante apoyo por parte de la administración.

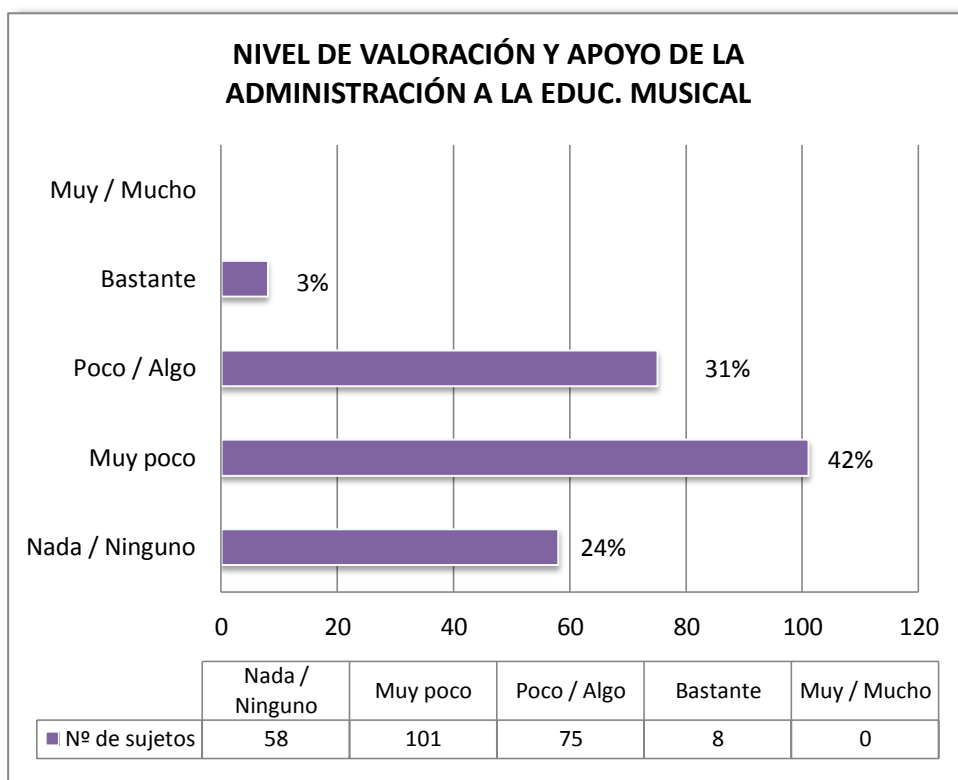


Figura 6.58: Percepción del profesorado sobre la valoración y apoyo de la administración

Con respecto a la percepción del profesorado sobre la preocupación de la administración por renovar y actualizar el material del aula de música, estos se han manifestado en términos similares al ítem anterior. El 98% (236 sujetos) opina que la administración se preocupa poco, muy poco o nada por el mantenimiento y renovación de las dotaciones, tanto de instrumentos como de material impreso y multimedia, de las aulas de música.

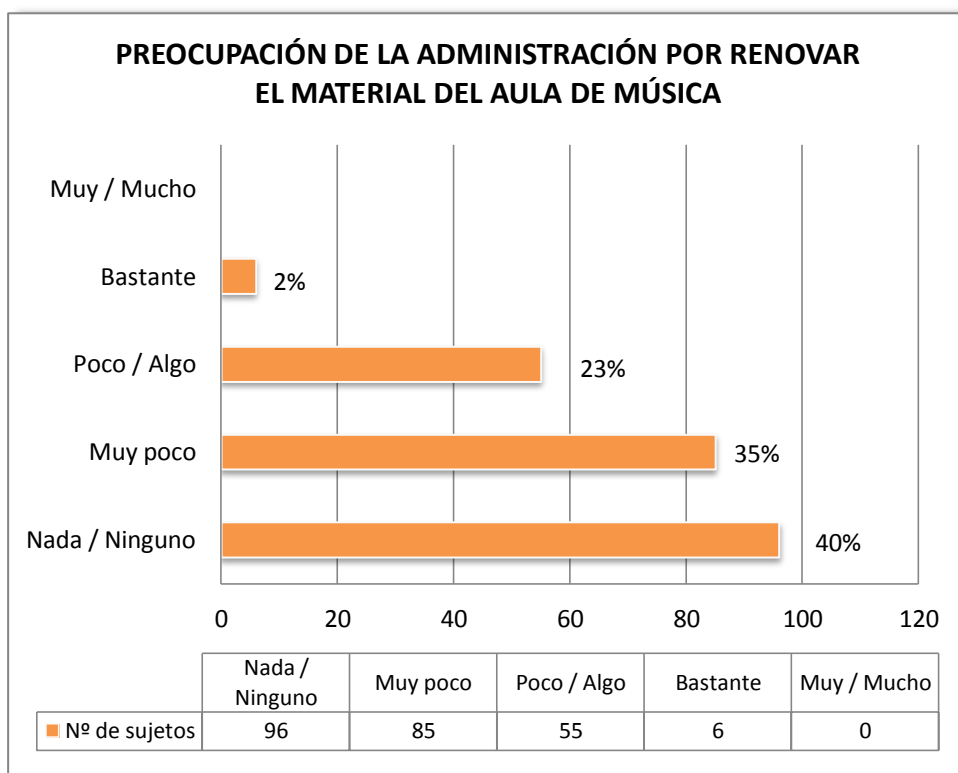


Figura 6.59: Percepción sobre la preocupación de la Administración por renovar dotaciones

La falta de implicación de las administraciones educativas percibida por el profesorado de Educación Musical, vuelve a reflejarse en el siguiente gráfico. Así, el 95% de los encuestados (229 sujetos), piensa que las instituciones relacionadas con la Educación tienen muy poco o nada en cuenta la opinión de este sector docente a la hora de modificar las líneas curriculares de esta materia para su mejora.

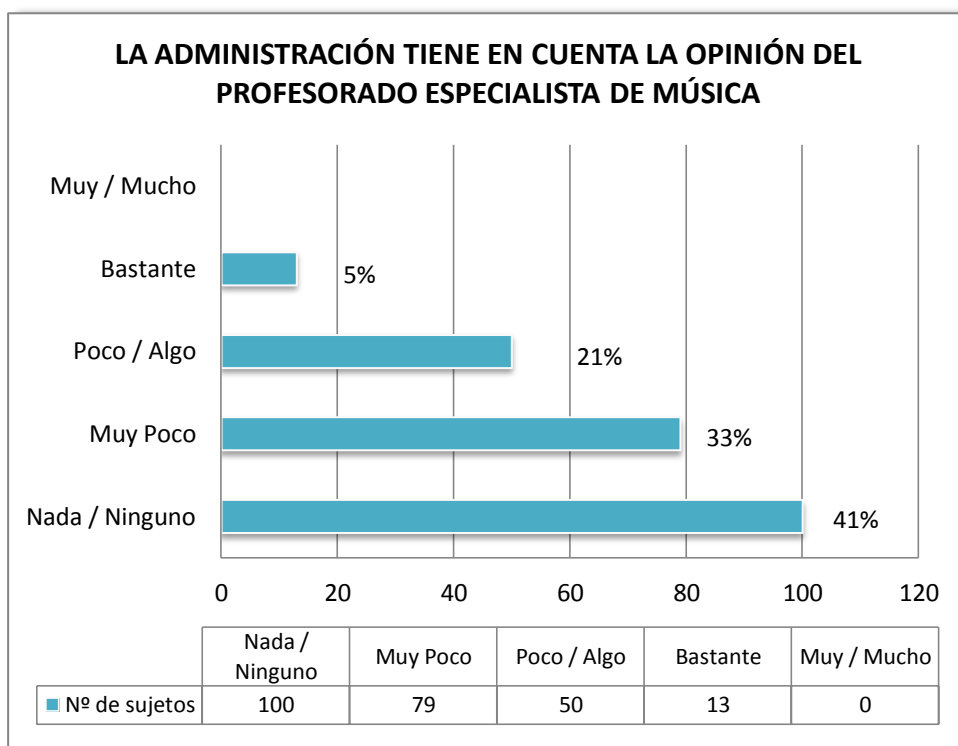


Figura 6.60: Percepción del profesorado sobre la importancia de su opinión profesional

En términos generales, la percepción del profesorado Especialista de Música sobre la valoración de la comunidad educativa hacia la Educación Musical es negativa. El 69% de los encuestados (168 sujetos) siente que la comunidad educativa de su Centro valora poco o muy poco la enseñanza de la música, mientras que el 31% (74 sujetos) señala que esta valoración es bastante o muy positiva.

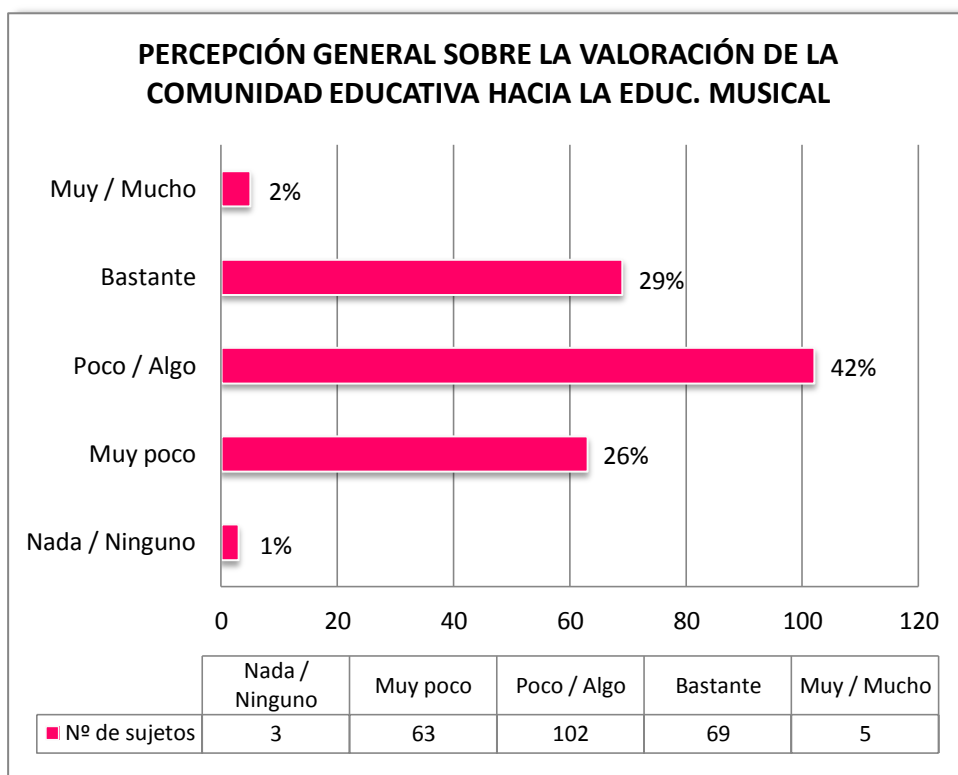


Figura 6.61: Percepción del profesorado sobre la valoración general de la comunidad educativa

6.1.1.7. Del Séptimo Bloque: Otros Datos

Datos relacionados con los Objetivos Específicos 6, 7 y 8

Sobre el papel de la *LOGSE* en la inclusión de la enseñanza de la música en la escuela, el 52% de los docentes que han realizado el cuestionario piensa que el impulso de esta Ley a la Educación Musical en Primaria fue poco, muy poco o nulo. Por el contrario, el 48% (115 sujetos) está bastante o muy de acuerdo con las medidas adoptadas en este precepto legislativo para el desarrollo de la Educación Musical en las escuelas.

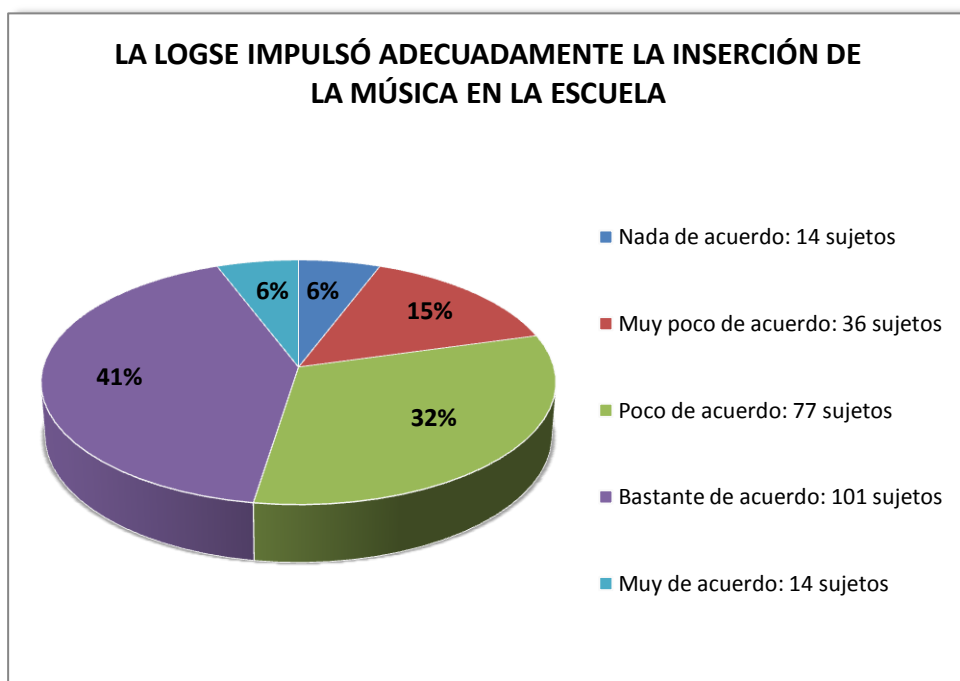


Figura 6.62: Percepción sobre el impulso de la *LOGSE* a la inserción de la música en la escuela

Con respecto a la importancia de las medidas establecidas por la *LOE* para la mejora de la enseñanza – aprendizaje de la música en la etapa de Educación Primaria, el 82% del profesorado encuestado (198 sujetos) afirma que esta Ley no ha incorporado aspectos importantes para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje de esta materia atendiendo al nuevo contexto social en el que nos encontramos.

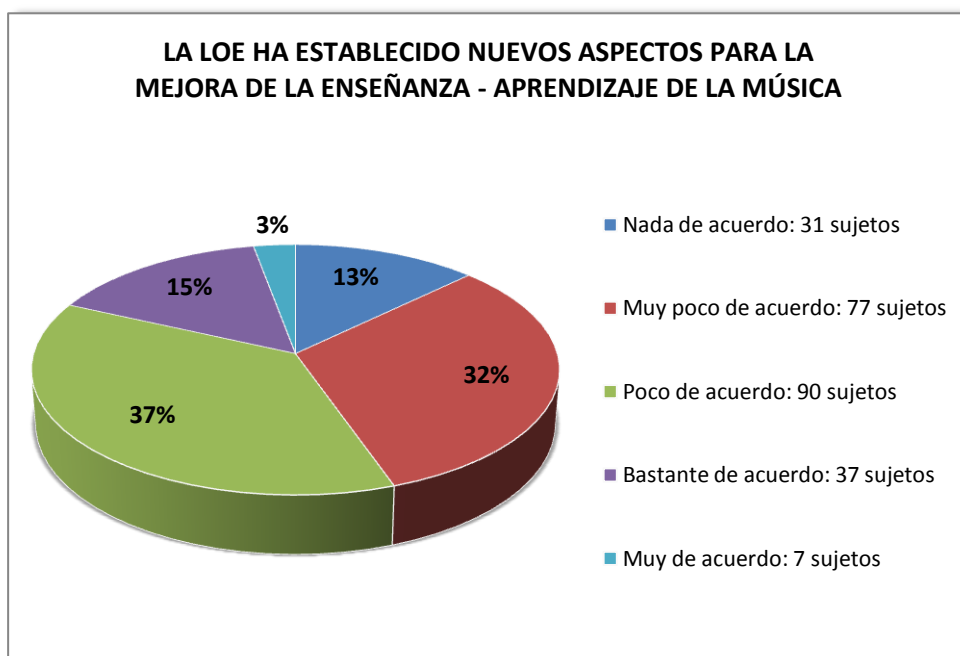


Figura 6.63: Valoración de los aspectos establecidos por la *LOE* relacionados con la Ed. Musical

El \pm 90% de los encuestados ha indicado tener una única sesión semanal por curso. El \pm 7% señala tener dos sesiones semanales por grupo – curso, aunque sólo en 4º, 5º y 6º de Primaria.

Tabla 6.31: N° de sesiones semanales dedicadas a la enseñanza de la música

CURSOS	N° DE SESIONES SEMANALES DE EDUCACIÓN MUSICAL											
	1°		2°		3°		4°		5°		6°	
SESIONES	N°S	%	N°S	%	N°S	%	N°S	%	N°S	%	N°S	%
No imparte	5	2	5	2	3	1	2	1	2	1	1	1
1 sesión	230	95	229	94	226	93	223	92	224	93	221	91
2 sesiones	7	3	8	4	13	6	17	7	16	7	20	8

N°S: Número de sujetos / %: Porcentaje

Un porcentaje mínimo, el 2% (6 sujetos) ha contestado afirmativamente al ítem relacionado con la suscripción de su Centro a alguna revista especializada en Educación Musical. De estas 6 suscripciones, 4 de ellas son a la revista *Música y Educación*, y las otras 2, a otro tipo de revistas relacionadas con la música, pero no con la Educación Musical.

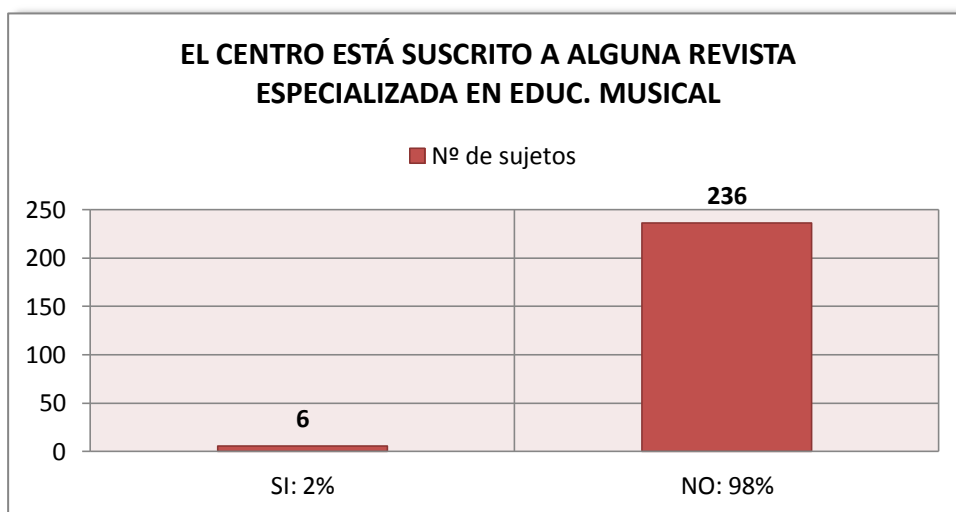


Figura 6.64: Suscripción a revistas de Ed. Musical

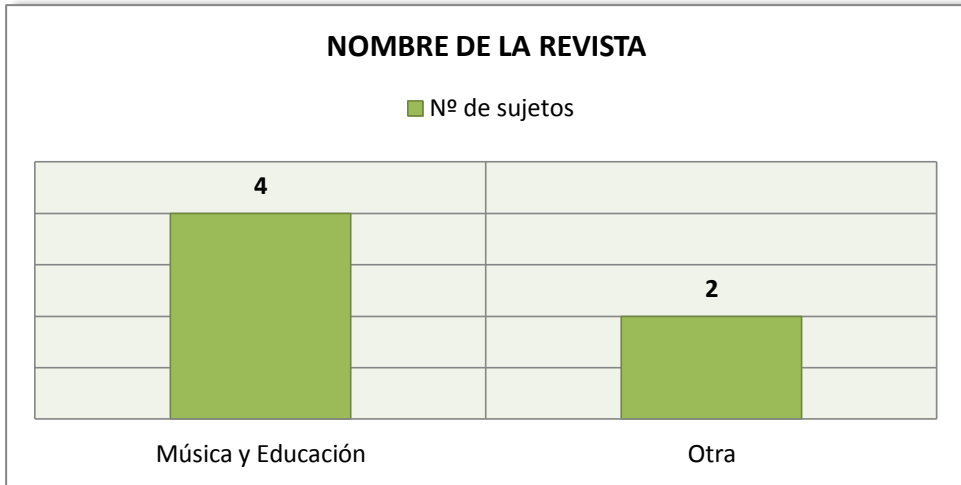


Figura 6.65: Nombre de la revista a la que está suscrito el Centro

El 54% de los encuestados (131 sujetos) está realizando actualmente alguna actividad de formación o actividad profesional relacionada con la música o la Educación Musical. Preguntados por el tipo de actividad que llevan a cabo, el 39% de los 131 sujetos (51 sujetos), son componentes de una agrupación musical vocal o instrumental, y el 31% (40 sujetos), está realizando varias actividades musicales distintas a su trabajo como Especialista de Música.

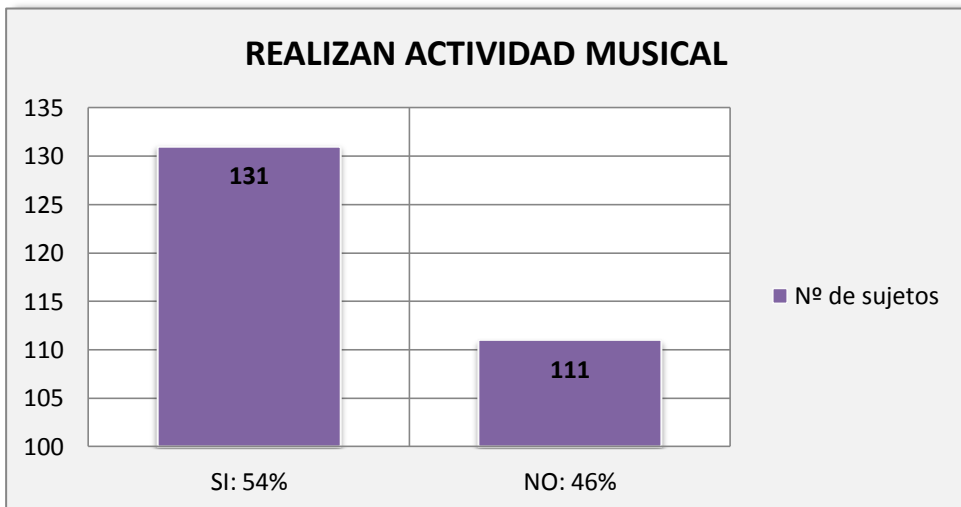
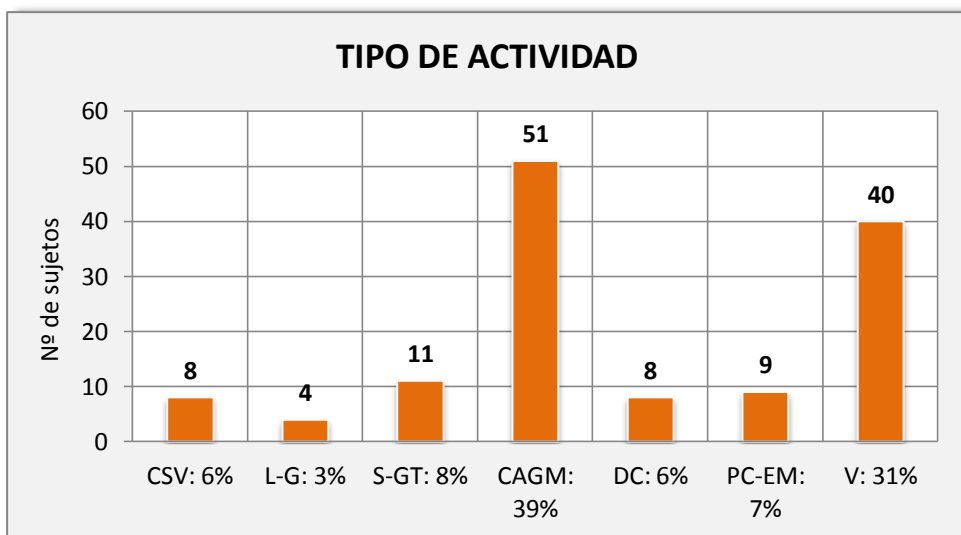


Figura 6.66: Nº de docentes encuestados que realizan algún tipo de actividad musical



CSV: Conservatorio / **L-G:** Licenciatura o Grado / **S-GT:** Seminario o Grupo de Trabajo / **CAGM:** Componente de Agrupación Musical / **DC:** Dirige un Coro / **PC-EM:** Profesor de Conservatorio o de Escuela de Música / **V:** Varias de ellas

Figura 6.67: Tipo de actividad musical que están realizando

Por último, el 65% (157 sujetos) señala que en estos momentos no está impartiendo música en la etapa de Educación Infantil, frente al 35% (85 sujetos) que afirma que sí lo está haciendo.

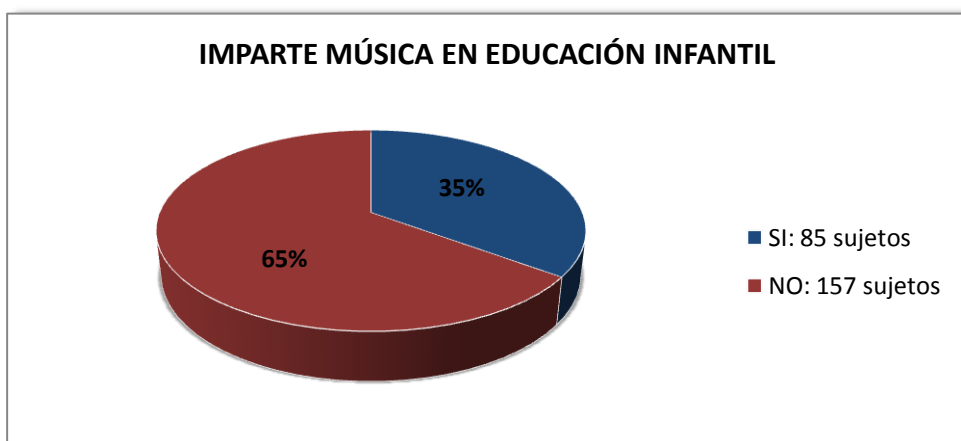


Figura 6.68: Docentes encuestados que imparten música en Educación Infantil

6.1.2. Análisis Correlacional

Datos relacionados con los Objetivos Específicos 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7

El grupo de encuestados más numeroso corresponde a docentes funcionarios cuya franja etaria se sitúa entre los 31 y los 50 años (89 sujetos), y con más de 10 años de experiencia docente. Por el contrario, el grupo de interinos más numeroso se sitúa entre los 20 y los 40 años, destacando por su poca experiencia docente, que no supera los 10 años (48 sujetos). En el caso del profesorado contratado o con otra situación administrativa, el grupo más numeroso, 18 sujetos, no supera los 10 años de experiencia, siendo 13 sujetos los que llevan más de 10 años ejerciendo labores docentes.

Tabla 6.32: N° de sujetos según la relación edad- experiencia docente – situación administrativa

Edad	Experiencia	Situación administrativa				Total
		Funcionario	Interino	Contratado	Otra	
Entre 20 y 25	Años de experiencia docente	1	0	4		4
		3	1	0		1
	Total		1	4		5
Entre 26 y 30	Años de experiencia docente	1	2	0		2
		2	2	1		4
		3	6	3		9
		4	0	0		6
		5	5	1		13
		6	5	0		7
		8	2	0	1	3
		9	2	0	0	2
	Total	15	25	6		46
Entre 31 y 35	Años de experiencia docente	3	1	0	0	1
		4	4	1	0	5
		5	8	0	0	10
		6	4	3	0	8
		7	9	1	1	12
		8	4	0	0	4
		9	3	1	1	5
		10	18	0	1	19
		11	5	1	0	6
		12	7	0	0	7
		13	1	0	1	2
		14	1	0	0	1
		15	2	0	0	2
	19	0	0	1	1	
	Total	56	19	7	1	83

Entre 36 y 40	Años de experiencia docente	6	0	1	0		1
		8	0	0	1		1
		9	1	0	0		1
		10	1	3	1		5
		11	2	0	0		2
		12	7	0	0		7
		13	2	0	0		2
		14	10	0	3		13
		15	4	0	0		4
		16	4	0	3		7
		17	4	0	0		4
		18	1	0	0		1
	Total	36	4	8		48	
Entre 41 y 45	Años de experiencia docente	8	0	1	0		1
		9	1	0	0		1
		10	0	1	0		1
		12	0	1	0		1
		13	2	0	0		2
		14	1	0	0		1
		15	2	0	0		2
		16	2	0	0		2
		17	2	0	1		3
		18	1	0	0		1
		19	6	0	2		8
		20	7	0	0		7
21	3	0	0		3		
	Total	27	3	3		33	
Entre 46 y 50	Años de experiencia docente	17	0	1	0	0	1
		18	2	0	0	0	2
		19	2	0	0	0	2
		20	1	0	0	0	1
		21	8	0	1	1	10
	Total	13	1	1	1	16	
Más de 50	Años de experiencia docente	20	2				2
		21	9				9
		Total	11				11

En relación a la experiencia docente como Especialistas de Educación Musical, volvemos a observar que el grupo más numeroso de sujetos encuestados corresponde a docentes funcionarios cuya edad se sitúa entre los 31 y los 40 años, y tienen más de 10 años de experiencia. Tanto el funcionariado interino como el profesorado contratado es más joven y no supero los 10 años de experiencia docente como Especialista.

Tabla 6.33: N° de sujetos según la relación edad – experiencia como Especialista – situac. administrativa

Edad	Experiencia	Situación administrativa				Total
		Funcionario	Interino	Contratado	Otra	
Entre 20 y 25	1		1	4		5
	Años de experiencia como especialista					
	Total		1	4		5
Entre 26 y 30	1	1	2	0		3
	2	2	2	2		6
	3	2	10	3		15
	4	0	6	0		6
	5	3	4	0		7
	6	4	1	0		5
	8	2	0	1		3
	9	1	0	0		1
	Total	15	25	6		46

Entre 31 y 35	Años de experiencia como especialista	2	0	2	0	0	2
		3	0	4	0	0	4
		4	6	5	1	0	12
		5	2	4	0	0	6
		6	5	2	1	0	8
		7	9	2	1	1	13
		8	5	0	0	0	5
		9	3	0	1	0	4
		10	17	0	2	0	19
		11	2	0	0	0	2
		12	5	0	0	0	5
		13	1	0	1	0	2
		14	1	0	0	0	1
		Total	56	19	7	1	83
Entre 36 y 40	Años de experiencia como especialista	4	0	0	2	2	
		5	1	3	1	5	
		6	1	1	0	2	
		8	1	0	1	2	
		9	3	0	0	3	
		11	1	0	0	1	
		12	7	0	0	7	
		13	4	0	0	4	
		14	8	0	3	11	
		15	2	0	0	2	
		16	3	0	1	4	
		17	4	0	0	4	
		18	1	0	0	1	
		Total	36	4	8	48	

Entre 41 y 45	Años de experiencia como especialista	4	0	1	0		1
		5	0	1	0		1
		7	0	1	0		1
		9	1	0	0		1
		10	1	0	0		1
		12	0	0	1		1
		13	3	0	0		3
		14	4	0	0		4
		15	1	0	0		1
		16	4	0	0		4
		17	2	0	0		2
		18	4	0	0		4
		19	4	0	2		6
		20	2	0	0		2
		21	1	0	0		1
	Total	27	3	3		33	
Entre 46 y 50	Años de experiencia como especialista	10	1	0	0	0	1
		14	0	1	0	0	1
		15	4	0	0	0	4
		16	1	0	0	0	1
		17	1	0	0	0	1
		18	1	0	0	1	2
		19	1	0	0	0	1
		20	2	0	1	0	3
21	2	0	0	0	2		
	Total	13	1	1	1	16	
Más de 50	Años de experiencia como especialista	10	2				2
		13	2				2
		15	1				1
		19	3				3
		20	1				1
		21	2				2
	Total	11				11	

Con respecto al tipo de acceso a la Especialidad, los porcentajes más elevados se dan en los dos primeros tipos: acceso con la Diplomatura en Educación Musical y acceso con la Diplomatura en otra Especialidad, mientras que los otros tres tipos, acceso con Habilitación según Ley, acceso mediante curso de Especialización y otro tipo de acceso, ofrecen índices que podríamos denominar residuales. Si nos fijamos en el número de sujetos atendiendo a la provincia en la que desarrollan su labor docente, son Ciudad Real, Toledo y Guadalajara las provincias que tienen un índice más alto de Especialistas de Carrera, el 81% (54 sujetos), el 80% (52 sujetos) y el 77% (20 sujetos), respectivamente, mientras que Albacete y Cuenca son las provincias con unos índices menores, el 59% (37 sujetos) en Albacete y el 62% (13 sujetos) en Cuenca.

Los porcentajes correspondientes al número de sujetos que han accedido a la Especialidad de Educación Musical con unos estudios de Maestro distintos, son significativamente inferiores: el 21% de los encuestados (13 sujetos) trabaja en Centros de Albacete, el 7% (5 sujetos) en Centros de Ciudad Real, el 38% (8 sujetos) en Cuenca, el 15% (4 sujetos) en Guadalajara, y el 14% (9 sujetos) tiene su Centro de trabajo en Toledo.

Tabla 6.34: Acceso a la Especialidad por provincia en la que se realizan las labores docentes

		Tipo de acceso a la Especialidad					
		Diplomatura Educación Musical	Diplomatura otra Especialidad	Habilitación según Ley	Curso Especiliz.	Otra	Total
AB		37	13	4	5	4	63
	% del total	15,3%	5,4%	1,7%	2,1%	1,7%	26,0%
CR		54	5	4	0	4	67
	% del total	22,3%	2,1%	1,7%	,0%	1,7%	27,7%
CU		13	8	0	0	0	21
	% del total	5,4%	3,3%	,0%	,0%	,0%	8,7%
GUAD		20	4	0	1	1	26
	% del total	8,3%	1,7%	,0%	,4%	,4%	10,7%
TO		52	9	3	0	1	65
	% del total	21,5%	3,7%	1,2%	,0%	,4%	26,9%
Total		176	39	11	6	10	242
	% del total	72,7%	16,1%	4,5%	2,5%	4,1%	100,0%

Sobre los estudios musicales realizados por los docentes encuestados, observamos que el número de mujeres con este tipo de estudios es más alto que el de hombres, aunque el porcentaje de hombres con estudios profesionales y superiores terminados es ligeramente mayor al porcentaje de mujeres. Centrándonos en las franjas etarias, tanto en los hombres como en las mujeres, el mayor número de sujetos con estudios se da entre los 26 y los años.

Tabla 6.35: Relación sexo – estudios musicales – edad de los sujetos encuestados

Sexo	Estudios Musicales	Edad							Total
		Entre 20 y 25	Entre 26 y 30	Entre 31 y 35	Entre 36 y 40	Entre 41 y 45	Entre 46 y 50	Más de 50	
H.	G. Elemental LOGSE		2	4	1	1	0	1	9
	% del total		1,9%	3,8%	,9%	,9%	,0%	,9%	8,5%
	G. Elemental LOGSE sin terminar		0	1	0	2	1	0	4
	% del total		,0%	,9%	,0%	1,9%	,9%	,0%	3,8%
	G. Medio LOGSE		7	3	4	0	0	0	14
	% del total		6,6%	2,8%	3,8%	,0%	,0%	,0%	13,2%
	G. Medio LOGSE sin terminar		4	4	2	3	0	0	13
	% del total		3,8%	3,8%	1,9%	2,8%	,0%	,0%	12,3%
	G. Superior LOGSE		1	1	0	0	0	0	2
	% del total		,9%	,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%
G. Superior LOGSE sin terminar		1	0	0	0	0	0	1	
% del total		,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%	
G. Elemental Plan 66		0	2	4	0	0	0	6	
% del total		,0%	1,9%	3,8%	,0%	,0%	,0%	5,7%	
G. Elemental Plan 66 sin terminar		1	4	0	1	1	0	7	
% del total		,9%	3,8%	,0%	,9%	,9%	,0%	6,6%	

G. Profesional Plan 66		0	5	2	0	2	0	9
% del total		,0%	4,7%	1,9%	,0%	1,9%	,0%	8,5%
G. Profesional Plan 66 sin terminar		0	2	0	2	0	0	4
% del total		,0%	1,9%	,0%	1,9%	,0%	,0%	3,8%
G. Superior Plan 66		0	6	2	0	0	0	8
% del total		,0%	5,7%	1,9%	,0%	,0%	,0%	7,5%
Grado Superior Plan 66 sin terminar		0	1	1	0	0	0	2
% del total		,0%	,9%	,9%	,0%	,0%	,0%	1,9%
Ninguno		1	8	6	4	5	3	27
% del total		,9%	7,5%	5,7%	3,8%	4,7%	2,8%	25,5%
Total		17	41	22	13	9	4	106
% del total		16,0%	38,7%	20,8%	12,3%	8,5%	3,8%	100,0%

Sexo	Estudios Musicales	Entre 20 y 25	Entre 26 y 30	Entre 31 y 35	Entre 36 y 40	Entre 41 y 45	Entre 46 y 50	Más de 50	Total
M.	G. Elemental LOGSE	2	2	1	2	1	1	2	12
	% del total	1,5%	1,5%	,7%	1,5%	,7%	,7%	1,5%	8,8%
	G. Elemental LOGSE sin terminar	0	1	1	2	1	1	0	6
	% del total	,0%	,7%	,7%	1,5%	,7%	,7%	,0%	4,4%
	G. Medio LOGSE	1	9	3	0	1	1	0	15
	% del total	,7%	6,6%	2,2%	,0%	,7%	,7%	,0%	11,0%
	G. Medio LOGSE sin terminar	0	4	5	4	1	0	0	14
	% del total	,0%	2,9%	3,7%	2,9%	,7%	,0%	,0%	10,3%
	G. Superior LOGSE	0	2	0	0	0	0	0	2
	% del total	,0%	1,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,5%
	G. Superior LOGSE sin terminar	0	0	0	2	0	0	0	2
	% del total	,0%	,0%	,0%	1,5%	,0%	,0%	,0%	1,5%

G. Elemental Plan 66	% del total	0 ,0%	0 ,0%	10 7,4%	2 1,5%	1 ,7%	0 ,0%	1 ,7%	14 10,3%
G. Elemental Plan 66 sin terminar	% del total	0 ,0%	0 ,0%	5 3,7%	2 1,5%	6 4,4%	1 ,7%	2 1,5%	16 11,8%
G. Profesional Plan 66	% del total	0 ,0%	0 ,0%	7 5,1%	3 2,2%	2 1,5%	1 ,7%	0 ,0%	13 9,6%
G. Profesional Plan 66 sin terminar	% del total	0 ,0%	0 ,0%	4 2,9%	0 ,0%	3 2,2%	0 ,0%	0 ,0%	7 5,1%
G. Superior Plan 66	% del total	0 ,0%	1 ,7%	1 ,7%	4 2,9%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	6 4,4%
G. Superior Plan 66 sin terminar	% del total	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,7%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,7%
Ninguno	% del total	2 1,5%	10 7,4%	5 3,7%	4 2,9%	2 1,5%	3 2,2%	2 1,5%	28 20,6%
Total	% del total	5 3,7%	29 21,3%	42 30,9%	26 19,1%	20 14,7%	7 5,1%	7 5,1%	136 100,0%

Atendiendo al nivel de estudios musicales oficiales según la situación administrativa de los encuestados, los datos obtenidos nos muestran que los funcionarios con estudios alcanzan el 83%, 131 de los 158 sujetos, los interinos, el 68%, 36 de los 53 sujetos y los docentes contratados o cuya situación administrativa es distinta a las anteriores, el 65%, 20 de los 31 sujetos.

Tabla 6.36: Estudios musicales según la situación administrativa de los participantes

			Situación administrativa				
			Funcionario	Interino	Contratado	Otra	Total
Estudios Conservat	G. Elemental LOGSE	% del total	14 5,8%	5 2,1%	2 ,8%	0 ,0%	21 8,7%
	G. Elemental LOGSE sin terminar	% del total	8 3,3%	2 ,8%	0 ,0%	0 ,0%	10 4,1%
	G. Medio LOGSE	% del total	19 7,9%	9 3,7%	1 ,4%	0 ,0%	29 12,0%
	G. Medio LOGSE sin terminar	% del total	17 7,0%	6 2,5%	4 1,7%	0 ,0%	27 11,2%
	G. Superior LOGSE	% del total	0 ,0%	1 ,4%	3 1,2%	0 ,0%	4 1,7%
	G. Superior LOGSE sin terminar	% del total	0 ,0%	1 ,4%	2 ,8%	0 ,0%	3 1,2%
	G. Elemental Plan 66	% del total	14 5,8%	4 1,7%	1 ,4%	1 ,4%	20 8,3%
	G. Elemental Plan 66 sin terminar	% del total	19 7,9%	1 ,4%	3 1,2%	0 ,0%	23 9,5%
	G. Profesional Plan 66	% del total	16 6,6%	5 2,1%	1 ,4%	0 ,0%	22 9,1%
	G. Profesional Plan 66 sin terminar	% del total	10 4,1%	1 ,4%	0 ,0%	0 ,0%	11 4,5%
	G. Superior Plan 66	% del total	12 5,0%	0 ,0%	2 ,8%	0 ,0%	14 5,8%

	G. Superior Plan 66 sin terminar	% del total	2 ,8%	1 ,4%	0 ,0%	0 ,0%	3 1,2%
	Ninguno	% del total	27 11,2%	17 7,0%	10 4,1%	1 ,4%	55 22,7%
	Total	% del total	158 65,3%	53 21,9%	29 12,0%	2 ,8%	242 100,0%

El análisis correlacional realizado para conocer la estabilidad de las plantillas de los Maestros de Música, nos ha desvelado que, en las cinco provincias, los porcentajes de profesorado que no tienen pensado cambiar de destino, son más elevados que los de aquellos que sí tienen en mente participar en concurso de traslados con la intención de obtener una nueva. Además, son los docentes que trabajan en localidades menores de 10.000 habitantes los que, mayoritariamente, han señalado su propósito de concursar.

Tabla 6.37: Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Albacete

Provincia			Intención de concursar			
			No	Sí	No contesta	Total
AB	Menos de 1000 hab.	Recuento	0	5	1	6
		% del total	,0%	7,9%	1,6%	9,5%
	De 1000 a 5000 hab.	Recuento	3	11	2	16
		% del total	4,8%	17,5%	3,2%	25,4%
	De 5000 a 10000 hab.	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,2%	1,6%	,0%	4,8%
	De 10000 a 20000 hab.	Recuento	4	1	1	6
		% del total	6,3%	1,6%	1,6%	9,5%
	De 20000 a 30000 hab.	Recuento	9	3	2	14
		% del total	14,3%	4,8%	3,2%	22,2%

De 30000 a 40000 hab.	Recuento	1	1	2	4
	% del total	1,6%	1,6%	3,2%	6,3%
Más de 50000 hab.	Recuento	11	1	2	14
	% del total	17,5%	1,6%	3,2%	22,2%
Total	Recuento	30	23	10	63
	% del total	47,6%	36,5%	15,9%	100,0%

Tabla 6.38: Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Ciudad Real

CR	Menos de 1000 hab.	Recuento	0	1	2	3
		% del total	,0%	1,5%	3,0%	4,5%
	De 1000 a 5000 hab.	Recuento	2	6	4	12
		% del total	3,0%	9,0%	6,0%	17,9%
	De 5000 a 10000 hab.	Recuento	5	2	2	9
		% del total	7,5%	3,0%	3,0%	13,4%
	De 10000 a 20000 hab.	Recuento	9	7	2	18
		% del total	13,4%	10,4%	3,0%	26,9%
	De 20000 a 30000 hab.	Recuento	2	1	1	4
		% del total	3,0%	1,5%	1,5%	6,0%
	De 30000 a 40000 hab.	Recuento	5	0	3	8
		% del total	7,5%	,0%	4,5%	11,9%
	De 40000 a 50000 hab.	Recuento	3	0	1	4
		% del total	4,5%	,0%	1,5%	6,0%
	Más de 50000 hab.	Recuento	5	1	3	9
		% del total	7,5%	1,5%	4,5%	13,4%
	Total	Recuento	31	18	18	67
		% del total	46,3%	26,9%	26,9%	100,0%

Tabla 6.39: Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Cuenca

CU	Menos de 1000 hab.	Recuento	1	2	0	3
		% del total	4,8%	9,5%	,0%	14,3%
	De 1000 a 5000 hab.	Recuento	5	2	1	8
		% del total	23,8%	9,5%	4,8%	38,1%
	De 5000 a 10000 hab.	Recuento	2	1	1	4
		% del total	9,5%	4,8%	4,8%	19,0%
	De 10000 a 20000 hab.	Recuento	1	0	0	1
	% del total	4,8%	,0%	,0%	4,8%	
	Más de 50000 hab.	Recuento	4	0	1	5
		% del total	19,0%	,0%	4,8%	23,8%
	Total	Recuento	13	5	3	21
		% del total	61,9%	23,8%	14,3%	100,0%

Tabla 6.40: Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Guadalajara

GUA	Menos de 1000	Recuento	1	1	3	5
		% del total	3,8%	3,8%	11,5%	19,2%
	De 1000 a 5000	Recuento	6	3	2	11
		% del total	23,1%	11,5%	7,7%	42,3%
	De 5000 a 10000	Recuento	1	1	1	3
		% del total	3,8%	3,8%	3,8%	11,5%
	De 10000 a 20000	Recuento	1	0	0	1
	% del total	3,8%	,0%	,0%	3,8%	
	De 30000 a 40000	Recuento	1	0	0	1
		% del total	3,8%	,0%	,0%	3,8%
	Más de 50000	Recuento	2	1	2	5
		% del total	7,7%	3,8%	7,7%	19,2%
	Total	Recuento	12	6	8	26
		% del total	46,2%	23,1%	30,8%	100,0%

Tabla 6.41: Estabilidad de las plantillas de Maestros de Música en la provincia de Toledo

TO	Menos de 1000	Recuento	1	0	2	3
		% del total	1,5%	,0%	3,1%	4,6%
	De 1000 a 5000	Recuento	8	9	14	31
		% del total	12,3%	13,8%	21,5%	47,7%
	De 5000 a 10000	Recuento	3	1	4	8
		% del total	4,6%	1,5%	6,2%	12,3%
	De 10000 a 20000	Recuento	3	1	6	10
		% del total	4,6%	1,5%	9,2%	15,4%
	De 20000 a 30000	Recuento	3	0	0	3
		% del total	4,6%	,0%	,0%	4,6%
	De 40000 a 50000	Recuento	1	0	1	2
		% del total	1,5%	,0%	1,5%	3,1%
	Más de 50000	Recuento	1	2	5	8
		% del total	1,5%	3,1%	7,7%	12,3%
Total	Recuento	20	13	32	65	
	% del total	30,8%	20,0%	49,2%	100,0%	

Aunque, en general, los docentes participantes en nuestra encuesta opinan que el número de eventos relacionados con la Educación Musical que se llevan a cabo en la localidad en la que trabajan es bajo o muy bajo, se observa una leve progresión en el grado de satisfacción al respecto en el profesorado que ejerce su labor docente en las localidades mayores de 10.000 habitantes. En cuanto a los resultados obtenidos por provincias, todos ellos son muy similares, corroborando el bajo índice de actividades musicales para escolares programadas por los municipios castellano – manchegos.

Tabla 6.42: Relación nº de eventos de la localidad – nº de habitantes de la misma

Provincia	Nº de habitantes	Eventos de la localidad					Total
		A	B	C	D	E	
Albacete	Menos de 1000	2	3	1	0	0	6
	% del total	3,2%	4,8%	1,6%	,0%	,0%	9,5%
	De 1000 a 5000	1	7	5	3	0	16
	% del total	1,6%	11,1%	7,9%	4,8%	,0%	25,4%
	De 5000 a 10000	0	3	0	0	0	3
	% del total	,0%	4,8%	,0%	,0%	,0%	4,8%
	De 10000 a 20000	1	3	1	1	0	6
	% del total	1,6%	4,8%	1,6%	1,6%	,0%	9,5%
De 20000 a 30000	0	6	6	2	0	14	
% del total	,0%	9,5%	9,5%	3,2%	,0%	22,2%	
De 30000 a 40000	2	1	1	0	0	4	
% del total	3,2%	1,6%	1,6%	,0%	,0%	6,3%	
Más de 50000	0	6	6	2	0	14	
% del total	,0%	9,5%	9,5%	3,2%	,0%	22,2%	
Total		6	29	20	8	0	63
% del total		9,5%	46,0%	31,7%	12,7%	,0%	100,0%

Ciudad Real	Menos de 1000	3	0	0	0	0	3
	% del total	4,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,5%
	De 1000 a 5000	1	6	4	1	0	12
	% del total	1,5%	9,0%	6,0%	1,5%	,0%	17,9%
	De 5000 a 10000	1	4	2	2	0	9
	% del total	1,5%	6,0%	3,0%	3,0%	,0%	13,4%
	De 10000 a 20000	3	5	8	1	1	18
	% del total	4,5%	7,5%	11,9%	1,5%	1,5%	26,9%
	De 20000 a 30000	0	1	3	0	0	4
% del total	,0%	1,5%	4,5%	,0%	,0%	6,0%	
De 30000 a 40000	1	5	0	2	0	8	
% del total	1,5%	7,5%	,0%	3,0%	,0%	11,9%	
De 40000 a 50000	0	3	0	0	1	4	
% del total	,0%	4,5%	,0%	,0%	1,5%	6,0%	
Más de 50000	1	5	3	0	0	9	
% del total	1,5%	7,5%	4,5%	,0%	,0%	13,4%	
Total	10	29	20	6	2	67	
% del total	14,9%	43,3%	29,9%	9,0%	3,0%	100,0%	

Cuenca	Menos de 1000	% del total	1	1	1	0	0	3
			4,8%	4,8%	4,8%	,0%	,0%	14,3%
	De 1000 a 5000	% del total	3	4	1	0	0	8
			14,3%	19,0%	4,8%	,0%	,0%	38,1%
	De 5000 a 10000	% del total	0	3	1	0	0	4
			,0%	14,3%	4,8%	,0%	,0%	19,0%
	De 10000 a 20000	% del total	0	1	0	0	0	1
		,0%	4,8%	,0%	,0%	,0%	4,8%	
Más de 50000	% del total	0	4	0	0	1	5	
		,0%	19,0%	,0%	,0%	4,8%	23,8%	
Total	% del total	4	13	3	0	1	21	
		19,0%	61,9%	14,3%	,0%	4,8%	100,0%	

Guadalajara	Menos de 1000	% del total	4	1	0	0	0	5
			15,4%	3,8%	,0%	,0%	,0%	19,2%
	De 1000 a 5000	% del total	2	6	3	0	0	11
			7,7%	23,1%	11,5%	,0%	,0%	42,3%
	De 5000 a 10000	% del total	0	3	0	0	0	3
			,0%	11,5%	,0%	,0%	,0%	11,5%
	De 10000 a 20000	% del total	0	1	0	0	0	1
		,0%	3,8%	,0%	,0%	,0%	3,8%	
De 30000 a 40000	% del total	0	1	0	0	0	1	
		,0%	3,8%	,0%	,0%	,0%	3,8%	
Más de 50000	% del total	0	3	0	2	0	5	
		,0%	11,5%	,0%	7,7%	,0%	19,2%	
Total	% del total	6	15	3	2	0	26	
		23,1%	57,7%	11,5%	7,7%	,0%	100,0%	

Toledo	Menos de 1000	% del total	1 1,5%	2 3,1%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 4,6%
	De 1000 a 5000	% del total	6 9,2%	12 18,5%	11 16,9%	2 3,1%	0 ,0%	31 47,7%
	De 5000 a 10000	% del total	0 ,0%	2 3,1%	5 7,7%	1 1,5%	0 ,0%	8 12,3%
	De 10000 a 20000	% del total	1 1,5%	4 6,2%	3 4,6%	2 3,1%	0 ,0%	10 15,4%
	De 20000 a 30000	% del total	1 1,5%	0 ,0%	0 ,0%	2 3,1%	0 ,0%	3 4,6%
	De 40000 a 50000	% del total	0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%	0 ,0%	0 ,0%	2 3,1%
	Más de 50000	% del total	0 ,0%	1 1,5%	6 9,2%	1 1,5%	0 ,0%	8 12,3%
	Total	% del total	9 13,8%	22 33,8%	26 40,0%	8 12,3%	0 ,0%	65 100,0%

A: Ninguno / Nada – B: Muy pocos – C: Pocos / Alguno – D: Bastantes – E: Muy / Muchos

Los datos obtenidos en relación a si los Especialistas de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha desempeñan, además, labores de tutor, nos revelan que la gran mayoría de ellos se dedican, ya sea en exclusiva o completando su horario realizando algún tipo de apoyo, a la enseñanza de la música. Sin embargo, estos altos porcentajes sólo se dan en los Centros públicos. Por el contrario, en los Centros privados (privados, concertados y cooperativas), las cifras se invierten y los porcentajes muestran una amplia mayoría de docentes que, además de dedicarse a la enseñanza de su disciplina, están desempeñando labores de tutor.

Tabla 6.43: Relación labores de tutor – tipo de Centro - provincia

Provincia				Tipo de Centro			Total
				Público	Concertado	Cooperativa	
Albacete	Labores de tutor	No	Recuento	45	3	0	48
			% del total	71,4%	4,8%	0	76,2%
	Si	Recuento	10	5	0	15	
		% del total	15,9%	7,9%	0	23,8%	
Total	Recuento	55	8	0	63		
	% del total	87,3%	12,7%	0	100,0%		
Ciudad Real	Labores de tutor	No	Recuento	49	4	0	53
			% del total	73,1%	6,0%	0	79,1%
	Si	Recuento	6	8	0	14	
		% del total	9,0%	11,9%	0	20,9%	
Total	Recuento	55	12	0	67		
	% del total	82,1%	17,9%	0	100,0%		
Cuenca	Labores de tutor	No	Recuento	16	1	0	17
			% del total	76,2%	4,8%	0	81,0%
	Si	Recuento	3	1	0	4	
		% del total	14,3%	4,8%	0	19,0%	
Total	Recuento	19	2	0	21		
	% del total	90,5%	9,5%	0	100,0%		
Guadalajara	Labores de tutor	No	Recuento	18	0	0	18
			% del total	69,2%	,0%	0	69,2%
	Si	Recuento	7	1	0	8	
		% del total	26,9%	3,8%	0	30,8%	
Total	Recuento	25	1	0	26		
	% del total	96,2%	3,8%	0	100,0%		
Toledo	Labores de tutor	No	Recuento	39	5	1	45
			% del total	60,0%	7,7%	1,5%	69,2%
	Si	Recuento	17	3	0	20	
		% del total	26,2%	4,6%	,0%	30,8%	
Total	Recuento	56	8	1	65		
	% del total	86,2%	12,3%	1,5%	100,0%		

En general, la nueva estructura curricular basada en *Competencias* es bastante conocida por los participantes. Aún así, y atendiendo al género de los mismos, encontramos algunas diferencias relacionadas con las franjas de edad en las que los docentes han señalado tener un menor conocimiento de este nuevo sistema. Llama la atención el hecho de que los hombres situados entre los 31 y los 36 años son los que han afirmado tener un mayor conocimiento del nuevo currículo, mientras que las mujeres que se sitúan en esta misma franja etaria han contestado lo contrario.

Tabla 6.44: Conocimiento del currículo basado en competencias según el sexo y la edad

Sexo	Edad		Conoce competencias					
			A	B	C	D	E	
Hombre	Entre 26 y 30	Recuento	2	7	7	1	17	
		% del total	1,9%	6,6%	6,6%	,9%	16,0%	
	Entre 31 y 35	Recuento	4	9	23	5	41	
		% del total	3,8%	8,5%	21,7%	4,7%	38,7%	
	Entre 36 y 40	Recuento	4	7	8	3	22	
		% del total	3,8%	6,6%	7,5%	2,8%	20,8%	
	Entre 41 y 45	Recuento	2	4	6	1	13	
		% del total	1,9%	3,8%	5,7%	,9%	12,3%	
	Entre 46 y 50	Recuento	3	2	4	0	9	
		% del total	2,8%	1,9%	3,8%	,0%	8,5%	
	Más de 50	Recuento	0	1	3	0	4	
		% del total	,0%	,9%	2,8%	,0%	3,8%	
	Total		Recuento	15	30	51	10	106
			% del total	14,2%	28,3%	48,1%	9,4%	100,0%

Mujer	Entre 20 y 25	Recuento	0	3	1	1	5
		% del total	,0%	2,2%	,7%	,7%	3,7%
	Entre 26 y 30	Recuento	1	13	14	1	29
		% del total	,7%	9,6%	10,3%	,7%	21,3%
	Entre 31 y 35	Recuento	1	18	18	5	42
		% del total	,7%	13,2%	13,2%	3,7%	30,9%
	Entre 36 y 40	Recuento	3	8	13	2	26
		% del total	2,2%	5,9%	9,6%	1,5%	19,1%
	Entre 41 y 45	Recuento	2	11	6	1	20
		% del total	1,5%	8,1%	4,4%	,7%	14,7%
	Entre 46 y 50	Recuento	0	2	4	1	7
		% del total	,0%	1,5%	2,9%	,7%	5,1%
	Más de 50	Recuento	0	4	3	0	7
		% del total	,0%	2,9%	2,2%	,0%	5,1%
	Total	Recuento	7	59	59	11	136
		% del total	5,1%	43,4%	43,4%	8,1%	100,0%
A: Muy poco – B: Poco / Algo – C: Bastante – D: Muy / Mucho – E: Total							

El 56% de los hombres encuestados valora positivamente las teorías en las que se fundamentan los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en Primaria. En el caso de las mujeres, este porcentaje se eleva hasta el 67%. Además, mientras que las maestras mantienen esta visión positiva de forma constante en todas las franjas de edad, entre los Maestros de 41 y 50 años se observa un ligero descenso en su valoración.

Tabla 6.45: Opinión sobre las teorías pedagógico – musicales en las que se fundamenta la Ed. Musical según el género y la edad

Sexo	Edad		Adecuación de teorías pedagógico – musicales				
			A	B	C	D	E
Hombre	Entre 26 y 30	Recuento	1	4	11	1	17
		% del total	,9%	3,8%	10,4%	,9%	16,0%
	Entre 31 y 35	Recuento	2	8	27	4	41
		% del total	1,9%	7,5%	25,5%	3,8%	38,7%
	Entre 36 y 40	Recuento	0	9	10	3	22
		% del total	,0%	8,5%	9,4%	2,8%	20,8%
	Entre 41 y 45	Recuento	0	6	5	2	13
		% del total	,0%	5,7%	4,7%	1,9%	12,3%
	Entre 46 y 50	Recuento	1	6	2	0	9
		% del total	,9%	5,7%	1,9%	,0%	8,5%
	Más de 50	Recuento	0	0	4	0	4
		% del total	,0%	,0%	3,8%	,0%	3,8%
	Total	Recuento	4	33	59	10	106
		% del total	3,8%	31,1%	55,7%	9,4%	100,0%

Mujer	Entre 20 y 25	Recuento	0	0	4	1	5
		% del total	,0%	,0%	2,9%	,7%	3,7%
	Entre 26 y 30	Recuento	0	8	19	2	29
		% del total	,0%	5,9%	14,0%	1,5%	21,3%
	Entre 31 y 35	Recuento	3	5	30	4	42
		% del total	2,2%	3,7%	22,1%	2,9%	30,9%
	Entre 36 y 40	Recuento	3	6	15	2	26
		% del total	2,2%	4,4%	11,0%	1,5%	19,1%
	Entre 41 y 45	Recuento	1	5	12	2	20
		% del total	,7%	3,7%	8,8%	1,5%	14,7%
	Entre 46 y 50	Recuento	0	2	5	0	7
		% del total	,0%	1,5%	3,7%	,0%	5,1%
	Más de 50	Recuento	0	1	6	0	7
		% del total	,0%	,7%	4,4%	,0%	5,1%
	Total	Recuento	7	27	91	11	136
		% del total	5,1%	19,9%	66,9%	8,1%	100,0%
A: Muy poco – B: Poco / Algo – C: Bastante – D: Muy / Mucho – E: Total							

El número de encuestados que utilizan las *TIC* en su labor docente es mayor que el de aquellos que no lo hacen. Sin embargo, es destacable que el porcentaje de Maestros es ligeramente superior al de Maestras. Si nos centramos en las respuestas del profesorado atendiendo a la edad, observamos que, a partir de los 40 años se reduce el uso de las *TIC*, tanto en hombres como en mujeres.

Tabla 6.46: Uso de las *TIC* – Relación sexo - edad

Sexo	Edad		Uso <i>TIC</i>						
			A	B	C	D	E	F	
Hombre	Entre 26 y 30	Recuento	1	0	4	8	4	17	
		% del total	,9%	,0%	3,8%	7,5%	3,8%	16,0%	
	Entre 31 y 35	Recuento	0	8	8	14	11	41	
		% del total	,0%	7,5%	7,5%	13,2%	10,4%	38,7%	
	Entre 36 y 40	Recuento	1	4	3	5	9	22	
		% del total	,9%	3,8%	2,8%	4,7%	8,5%	20,8%	
	Entre 41 y 45	Recuento	2	0	4	5	2	13	
		% del total	1,9%	,0%	3,8%	4,7%	1,9%	12,3%	
	Entre 46 y 50	Recuento	0	1	3	2	3	9	
		% del total	,0%	,9%	2,8%	1,9%	2,8%	8,5%	
	Más de 50	Recuento	1	0	2	1	0	4	
		% del total	,9%	,0%	1,9%	,9%	,0%	3,8%	
	Total		Recuento	5	13	24	35	29	106
			% del total	4,7%	12,3%	22,6%	33,0%	27,4%	100,0%

Mujer	Entre 20 y 25	Recuento	0	0	2	3	0	5
		% del total	,0%	,0%	1,5%	2,2%	,0%	3,7%
	Entre 26 y 30	Recuento	1	5	7	13	3	29
		% del total	,7%	3,7%	5,1%	9,6%	2,2%	21,3%
	Entre 31 y 35	Recuento	2	2	14	13	11	42
		% del total	1,5%	1,5%	10,3%	9,6%	8,1%	30,9%
	Entre 36 y 40	Recuento	3	2	6	11	4	26
		% del total	2,2%	1,5%	4,4%	8,1%	2,9%	19,1%
	Entre 41 y 45	Recuento	2	5	5	6	2	20
		% del total	1,5%	3,7%	3,7%	4,4%	1,5%	14,7%
	Entre 46 y 50	Recuento	0	1	3	3	0	7
		% del total	,0%	,7%	2,2%	2,2%	,0%	5,1%
	Más de 50	Recuento	0	2	1	4	0	7
		% del total	,0%	1,5%	,7%	2,9%	,0%	5,1%
	Total	Recuento	8	17	38	53	20	136
		% del total	5,9%	12,5%	27,9%	39,0%	14,7%	100,0%

A: Ninguno / Nada – B: Muy poco – C: Poco / Algo – D: Bastante – E: Muy / Mucho – F: Total

Con respecto al uso de libro de texto, la mayoría de los Maestros encuestados lo utilizan, en todos los cursos y en todas las provincias. Por tanto, el porcentaje de docentes que trabajan con material propio, ya sea de creación propia o material recopilado de distintas fuentes, es inferior en todos los cursos y en todas las provincias. Sobre las editoriales elegidas, Anaya, Pearson y Santillana son las que presentan los índices más altos.

Aunque no hemos creído oportuno insertar las tablas de contingencia relacionadas con el uso de libro de texto atendiendo a la situación administrativa del profesorado, ya que los coeficientes aplicados a las mismas no han indicado la existencia de diferencias significativas, nos parece interesante apuntar que son los docentes contratados los que presentan unos porcentajes más elevados en el uso de libro de texto. Asimismo, el profesorado interino es el que, aun manteniendo mayores índices en aquellos que utilizan libro, presenta los porcentajes más altos en número de participantes que utilizan su propio material.

Tabla 6.47: Uso de libro de texto en 1º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias

Provincia				Texto primero		
				No	Si	Total
Albacete	Editorial Primero	No, utilizo mi propio material	Recuento	24	0	24
			% del total	38,1%	,0%	38,1%
		Santillana	Recuento	0	5	5
			% del total	,0%	7,9%	7,9%
		Anaya	Recuento	0	14	14
			% del total	,0%	22,2%	22,2%
		Sm	Recuento	0	3	3
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
	Pearson	Recuento	0	8	8	
		% del total	,0%	12,7%	12,7%	
	Galnova	Recuento	0	2	2	
		% del total	,0%	3,2%	3,2%	
	Everest	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	1,6%	1,6%	

	Edebé	Recuento	0	1	1
		% del total	,0%	1,6%	1,6%
	Otra	Recuento	0	5	5
		% del total	,0%	7,9%	7,9%
	Total	Recuento	24	39	63
		% del total	38,1%	61,9%	100,0%

Ciudad Real	Editorial Primero	No, utilizo mi propio material	Recuento	22	0	22
			% del total	32,8%	,0%	32,8%
		Santillana	Recuento	0	13	13
			% del total	,0%	19,4%	19,4%
		Anaya	Recuento	0	15	15
			% del total	,0%	22,4%	22,4%
		Pearson	Recuento	0	11	11
			% del total	,0%	16,4%	16,4%
		Galinova	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	3,0%	3,0%
		Everest	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	1,5%	1,5%
		Edelvives	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	1,5%	1,5%
		Edebé	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	3,0%	3,0%
		Total	Recuento	22	45	67
			% del total	32,8%	67,2%	100,0%

Cuenca	Editorial Primero	No, utilizo mi propio material	Recuento	8	0	8
			% del total	38,1%	,0%	38,1%
		Santillana	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Anaya	Recuento	0	4	4
			% del total	,0%	19,0%	19,0%
		Sm	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Pearson	Recuento	0	3	3
			% del total	,0%	14,3%	14,3%
		Galinova	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	9,5%	9,5%

	Edelvives	Recuento	0	1	1
		% del total	,0%	4,8%	4,8%
	Edebé	Recuento	0	1	1
		% del total	,0%	4,8%	4,8%
	Total	Recuento	8	13	21
		% del total	38,1%	61,9%	100,0%

Guadalajara	Editorial Primero	No, utilizo mi propio material	Recuento	10	0	10
			% del total	38,5%	,0%	38,5%
		Santillana	Recuento	0	5	5
			% del total	,0%	19,2%	19,2%
		Anaya	Recuento	0	3	3
			% del total	,0%	11,5%	11,5%
		Sm	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	3,8%	3,8%
	Pearson	Recuento	0	4	4	
		% del total	,0%	15,4%	15,4%	
	Everest	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	3,8%	3,8%	
	Edebé	Recuento	0	2	2	
		% del total	,0%	7,7%	7,7%	
	Total	Recuento	10	16	26	
		% del total	38,5%	61,5%	100,0%	
Toledo	Editorial Primero	No, utilizo mi propio material	Recuento	28	0	28
			% del total	43,1%	,0%	43,1%
		Santillana	Recuento	0	14	14
			% del total	,0%	21,5%	21,5%
		Anaya	Recuento	0	10	10
			% del total	,0%	15,4%	15,4%
		Sm	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	1,5%	1,5%
	Pearson	Recuento	0	10	10	
		% del total	,0%	15,4%	15,4%	
	Galnova	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	1,5%	1,5%	
	Edebé	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	1,5%	1,5%	
	Total	Recuento	28	37	65	
		% del total	43,1%	56,9%	100,0%	

Tabla 6.48: Uso de libro de texto en 2º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias

Provincia				Texto segundo		
				No	Si	Total
Albacete	Editorial Segundo	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	23 36,5%	0 ,0%	23 36,5%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	5 7,9%	5 7,9%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	14 22,2%	14 22,2%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	3 4,8%	3 4,8%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	8 12,7%	8 12,7%
		Galinova	Recuento % del total	0 ,0%	2 3,2%	2 3,2%
		Everest	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,6%	1 1,6%
		Edebé	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,6%	1 1,6%
		Otra	Recuento % del total	0 ,0%	6 9,5%	6 9,5%
		Total	Recuento % del total	23 36,5%	40 63,5%	63 100,0%
		Ciudad Real	Editorial Segundo	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	21 31,3%
Santillana	Recuento % del total			0 ,0%	14 20,9%	14 20,9%
Anaya	Recuento % del total			0 ,0%	14 20,9%	14 20,9%
Pearson	Recuento % del total			0 ,0%	11 16,4%	11 16,4%
Galinova	Recuento % del total			0 ,0%	2 3,0%	2 3,0%
Everest	Recuento % del total			0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%

	Edelvives	Recuento	0	2	2
		% del total	,0%	3,0%	3,0%
	Edebé	Recuento	0	2	2
		% del total	,0%	3,0%	3,0%
	Total	Recuento	21	46	67
		% del total	31,3%	68,7%	100,0%

Cuenca	Editorial Segundo	No, utilizo mi propio material	Recuento	9	0	9
			% del total	42,9%	,0%	42,9%
		Anaya	Recuento	0	4	4
			% del total	,0%	19,0%	19,0%
		Sm	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Pearson	Recuento	0	3	3
			% del total	,0%	14,3%	14,3%
		Galinova	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	9,5%	9,5%
		Edelvives	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Edebé	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Total	Recuento	9	12	21
			% del total	42,9%	57,1%	100,0%

Guadalajara	Editorial Segundo	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	10 38,5%	0 ,0%	10 38,5%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	5 19,2%	5 19,2%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	3 11,5%	3 11,5%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	1 3,8%	1 3,8%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	4 15,4%	4 15,4%
		Everest	Recuento % del total	0 ,0%	1 3,8%	1 3,8%
		Edebé	Recuento % del total	0 ,0%	2 7,7%	2 7,7%
		Total	Recuento % del total	10 38,5%	16 61,5%	26 100,0%

Toledo	Editorial Segundo	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	29 44,6%	0 ,0%	29 44,6%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	14 21,5%	14 21,5%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	10 15,4%	10 15,4%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	9 13,8%	9 13,8%
		Galinova	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%
		Edebé	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%
		Total	Recuento % del total	29 44,6%	36 55,4%	65 100,0%

Tabla 6.49: Uso de libro de texto en 3º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias

Provincia				Texto tercero		
				No	Si	Total
Albacete	Editorial Tercero	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	21 33,3%	0 ,0%	21 33,3%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	6 9,5%	6 9,5%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	15 23,8%	15 23,8%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	4 6,3%	4 6,3%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	7 11,1%	7 11,1%
		Galinova	Recuento % del total	0 ,0%	6 9,5%	6 9,5%
		Edebé	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,6%	1 1,6%
		Otra	Recuento % del total	0 ,0%	3 4,8%	3 4,8%
		Total	Recuento % del total	21 33,3%	42 66,7%	63 100,0%
Ciudad Real	Editorial Tercero	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	13 19,4%	0 ,0%	13 19,4%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	8 11,9%	8 11,9%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	17 25,4%	17 25,4%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	23 34,3%	23 34,3%
		Galinova	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%
		Everest	Recuento % del total	0 ,0%	2 3,0%	2 3,0%

	Edebé	Recuento	0	2	2
		% del total	,0%	3,0%	3,0%
	Total	Recuento	13	54	67
		% del total	19,4%	80,6%	100,0%

Cuenca	Editorial Tercero	No, utilizo mi propio material	Recuento	8	0	8
			% del total	38,1%	,0%	38,1%
		Anaya	Recuento	0	4	4
			% del total	,0%	19,0%	19,0%
		Sm	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Pearson	Recuento	0	4	4
			% del total	,0%	19,0%	19,0%
		Galinova	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	9,5%	9,5%
		Edelvives	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Edebé	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Total	Recuento	8	13	21
			% del total	38,1%	61,9%	100,0%

Guadalajara	Editorial Tercero	No, utilizo mi propio material	Recuento	9	0	9
			% del total	34,6%	,0%	34,6%
		Santillana	Recuento	0	3	3
			% del total	,0%	11,5%	11,5%
		Anaya	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	7,7%	7,7%
		Sm	Recuento	0	3	3
			% del total	,0%	11,5%	11,5%
		Pearson	Recuento	0	6	6
			% del total	,0%	23,1%	23,1%
		Everest	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	3,8%	3,8%
		Edebé	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	7,7%	7,7%
		Total	Recuento	9	17	26
			% del total	34,6%	65,4%	100,0%

Toledo	Editorial Tercero	No, utilizo mi propio material	Recuento	26	0	26
			% del total	40,0%	,0%	40,0%
		Santillana	Recuento	0	8	8
			% del total	,0%	12,3%	12,3%
		Anaya	Recuento	0	11	11
			% del total	,0%	16,9%	16,9%
		Sm	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	1,5%	1,5%
		Pearson	Recuento	0	14	14
			% del total	,0%	21,5%	21,5%
	Galinova	Recuento	0	2	2	
		% del total	,0%	3,1%	3,1%	
	Everest	Recuento	0	2	2	
		% del total	,0%	3,1%	3,1%	
	Edebé	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	1,5%	1,5%	
	Total	Recuento	26	39	65	
		% del total	40,0%	60,0%	100,0%	

Tabla 6.50: Uso de libro de texto en 4º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias

Provincia				Texto cuarto		
				No	Si	Total
Albacete	Editorial Cuarto	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	21 33,3%	0 ,0%	21 33,3%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	6 9,5%	6 9,5%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	15 23,8%	15 23,8%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	6 9,5%	6 9,5%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	5 7,9%	5 7,9%
		Galnova	Recuento % del total	0 ,0%	6 9,5%	6 9,5%
		Edebé	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,6%	1 1,6%
		Otra	Recuento % del total	0 ,0%	3 4,8%	3 4,8%
		Total	Recuento % del total	21 33,3%	42 66,7%	63 100,0%
Ciudad Real	Editorial Cuarto	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	12 17,9%	0 ,0%	12 17,9%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	8 11,9%	8 11,9%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	16 23,9%	16 23,9%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	23 34,3%	23 34,3%
		Galnova	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%

	Everest	Recuento	0	2	2
		% del total	,0%	3,0%	3,0%
	Edebé	Recuento	0	3	3
		% del total	,0%	4,5%	4,5%
	Otra	Recuento	0	1	1
		% del total	,0%	1,5%	1,5%
	Total	Recuento	12	55	67
		% del total	17,9%	82,1%	100,0%

Cuenca	Editorial Cuarto	No, utilizo mi propio material	Recuento	7	0	7
			% del total	33,3%	,0%	33,3%
		Santillana	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Anaya	Recuento	0	4	4
			% del total	,0%	19,0%	19,0%
		Sm	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Pearson	Recuento	0	4	4
			% del total	,0%	19,0%	19,0%
		Galinova	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	9,5%	9,5%
		Edelvives	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Edebé	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Total	Recuento	7	14	21
			% del total	33,3%	66,7%	100,0%

Guadalajara	Editorial Cuarto	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	8 30,8%	0 ,0%	8 30,8%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	3 11,5%	3 11,5%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	2 7,7%	2 7,7%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	4 15,4%	4 15,4%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	6 23,1%	6 23,1%
		Everest	Recuento % del total	0 ,0%	1 3,8%	1 3,8%
		Edebé	Recuento % del total	0 ,0%	2 7,7%	2 7,7%
		Total	Recuento % del total	8 30,8%	18 69,2%	26 100,0%

Toledo	Editorial Cuarto	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	26 40,0%	0 ,0%	26 40,0%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	8 12,3%	8 12,3%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	11 16,9%	11 16,9%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,5%	1 1,5%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	14 21,5%	14 21,5%
		Galnova	Recuento % del total	0 ,0%	2 3,1%	2 3,1%
		Everest	Recuento % del total	0 ,0%	2 3,1%	2 3,1%
		Total	Recuento % del total	26 40,0%	39 60,0%	65 100,0%

Tabla 6.51: Uso de libro de texto en 5º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias

Provincia				Texto quinto		
				No	Si	Total
Albacete	Editorial Quinto	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	24 38,1%	0 ,0%	24 38,1%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	6 9,5%	6 9,5%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	15 23,8%	15 23,8%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	4 6,3%	4 6,3%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	5 7,9%	5 7,9%
		Galinova	Recuento % del total	0 ,0%	5 7,9%	5 7,9%
		Everest	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,6%	1 1,6%
		Edebé	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,6%	1 1,6%
		Otra	Recuento % del total	0 ,0%	2 3,2%	2 3,2%
		Total	Recuento % del total	24 38,1%	39 61,9%	63 100,0%

Ciudad Real	Editorial Quinto	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	12 17,9%	0 ,0%	12 17,9%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	8 11,9%	8 11,9%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	17 25,4%	17 25,4%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	3 4,5%	3 4,5%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	19 28,4%	19 28,4%
		Galinova	Recuento % del total	0 ,0%	2 3,0%	2 3,0%

	Everest	Recuento	0	2	2
		% del total	,0%	3,0%	3,0%
	Edebé	Recuento	0	3	3
		% del total	,0%	4,5%	4,5%
	Otra	Recuento	0	1	1
		% del total	,0%	1,5%	1,5%
	Total	Recuento	12	55	67
		% del total	17,9%	82,1%	100,0%

Cuenca	Editorial Quinto	No, utilizo mi propio material	Recuento	8	0	8
			% del total	38,1%	,0%	38,1%
		Anaya	Recuento	0	5	5
			% del total	,0%	23,8%	23,8%
		Sm	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Pearson	Recuento	0	3	3
			% del total	,0%	14,3%	14,3%
	Galinova	Recuento	0	2	2	
		% del total	,0%	9,5%	9,5%	
	Edelvives	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	4,8%	4,8%	
	Edebé	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	4,8%	4,8%	
	Total	Recuento	8	13	21	
		% del total	38,1%	61,9%	100,0%	

Guadalajara	Editorial Quinto	No, utilizo mi propio material	Recuento	8	0	8
			% del total	30,8%	,0%	30,8%
		Santillana	Recuento	0	5	5
			% del total	,0%	19,2%	19,2%
		Anaya	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	7,7%	7,7%
		Sm	Recuento	0	3	3
	% del total	,0%	11,5%	11,5%		
	Pearson	Recuento	0	5	5	
		% del total	,0%	19,2%	19,2%	
	Everest	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	3,8%	3,8%	

	Edebé	Recuento	0	2	2
		% del total	,0%	7,7%	7,7%
	Total	Recuento	8	18	26
		% del total	30,8%	69,2%	100,0%

Toledo	Editorial Quinto	No, utilizo mi propio material	Recuento	26	0	26
			% del total	40,0%	,0%	40,0%
		Santillana	Recuento	0	7	7
			% del total	,0%	10,8%	10,8%
		Anaya	Recuento	0	9	9
			% del total	,0%	13,8%	13,8%
		Sm	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	3,1%	3,1%
		Pearson	Recuento	0	14	14
			% del total	,0%	21,5%	21,5%
	Galinova	Recuento	0	2	2	
		% del total	,0%	3,1%	3,1%	
	Everest	Recuento	0	4	4	
		% del total	,0%	6,2%	6,2%	
	Edebé	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	1,5%	1,5%	
	Total	Recuento	26	39	65	
		% del total	40,0%	60,0%	100,0%	

Tabla 6.52: Uso de libro de texto en 6º de Primaria y editoriales más utilizadas por provincias

Provincia				Texto sexto		
				No	Si	Total
Albacete	Editorial Sexto	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	24 38,1%	0 ,0%	24 38,1%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	6 9,5%	6 9,5%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	15 23,8%	15 23,8%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	4 6,3%	4 6,3%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	5 7,9%	5 7,9%
		Galinova	Recuento % del total	0 ,0%	5 7,9%	5 7,9%
		Everest	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,6%	1 1,6%
		Edebé	Recuento % del total	0 ,0%	1 1,6%	1 1,6%
		Otra	Recuento % del total	0 ,0%	2 3,2%	2 3,2%
		Total	Recuento % del total	24 38,1%	39 61,9%	63 100,0%
Ciudad Real	Editorial Sexto	No, utilizo mi propio material	Recuento % del total	12 17,9%	0 ,0%	12 17,9%
		Santillana	Recuento % del total	0 ,0%	7 10,4%	7 10,4%
		Anaya	Recuento % del total	0 ,0%	17 25,4%	17 25,4%
		Sm	Recuento % del total	0 ,0%	4 6,0%	4 6,0%
		Pearson	Recuento % del total	0 ,0%	19 28,4%	19 28,4%
		Galinova	Recuento % del total	0 ,0%	2 3,0%	2 3,0%

	Everest	Recuento	0	2	2
		% del total	,0%	3,0%	3,0%
	Edebé	Recuento	0	3	3
		% del total	,0%	4,5%	4,5%
	Otra	Recuento	0	1	1
		% del total	,0%	1,5%	1,5%
	Total	Recuento	12	55	67
		% del total	17,9%	82,1%	100,0%

Cuenca	Editorial Sexto	No, utilizo mi propio material	Recuento	8	0	8
			% del total	38,1%	,0%	38,1%
		Anaya	Recuento	0	5	5
			% del total	,0%	23,8%	23,8%
		Sm	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Pearson	Recuento	0	3	3
			% del total	,0%	14,3%	14,3%
		Galinova	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	9,5%	9,5%
		Edelvives	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Edebé	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	4,8%	4,8%
		Total	Recuento	8	13	21
			% del total	38,1%	61,9%	100,0%

Guadalajara	Editorial Sexto	No, utilizo mi propio material	Recuento	8	0	8
			% del total	30,8%	,0%	30,8%
		Santillana	Recuento	0	5	5
			% del total	,0%	19,2%	19,2%
		Anaya	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	7,7%	7,7%
		Sm	Recuento	0	3	3
			% del total	,0%	11,5%	11,5%
		Pearson	Recuento	0	5	5
			% del total	,0%	19,2%	19,2%
		Everest	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	3,8%	3,8%

	Edebé	Recuento	0	2	2
		% del total	,0%	7,7%	7,7%
	Total	Recuento	8	18	26
		% del total	30,8%	69,2%	100,0%

Toledo	Editorial Sexto	No, utilizo mi propio material	Recuento	27	0	27
			% del total	41,5%	,0%	41,5%
		Santillana	Recuento	0	7	7
			% del total	,0%	10,8%	10,8%
		Anaya	Recuento	0	8	8
			% del total	,0%	12,3%	12,3%
		Sm	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	3,1%	3,1%
		Pearson	Recuento	0	14	14
			% del total	,0%	21,5%	21,5%
	Galinova	Recuento	0	2	2	
		% del total	,0%	3,1%	3,1%	
	Everest	Recuento	0	4	4	
		% del total	,0%	6,2%	6,2%	
	Edebé	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	1,5%	1,5%	
	Total	Recuento	27	38	65	
		% del total	41,5%	58,5%	100,0%	

En base a los datos recogidos, observamos que los Centros que disponen de aula específica para Educación Musical son una amplia mayoría. Aún así, nos llama la atención que tanto en las localidades menores de 10.000 habitantes como en las localidades entre 40.000 y 50.000 habitantes, el número de participantes que no disponen de aula específica supera al de aquellos que sí disponen de ella.

Tabla 6.53: Aula específica de música atendiendo al nº de habitantes de las localidades

Nº de habitantes de la localidad		Aula específica		
		No	Si	Total
Menos de 1000	Recuento	13	7	20
	% del total	5,4%	2,9%	8,3%
De 1000 a 5000	Recuento	20	58	78
	% del total	8,3%	24,0%	32,2%
De 5000 a 10000	Recuento	4	23	27
	% del total	1,7%	9,5%	11,2%
De 10000 a 20000	Recuento	3	33	36
	% del total	1,2%	13,6%	14,9%
De 20000 a 30000	Recuento	1	20	21
	% del total	,4%	8,3%	8,7%
De 30000 a 40000	Recuento	1	12	13
	% del total	,4%	5,0%	5,4%
De 40000 a 50000	Recuento	4	2	6
	% del total	1,7%	,8%	2,5%
Más de 50000	Recuento	6	35	41
	% del total	2,5%	14,5%	16,9%
Total	Recuento	52	190	242
	% del total	21,5%	78,5%	100,0%

El estado actual de las aulas de música es valorado por los docentes encuestados como bastante o muy bueno. Sólo en las localidades menores de 1.000 habitantes y en las localidades de entre 30.000 y 50.000 habitantes, aumenta el número de participantes que opina que es poco, muy poco o nada apropiado.

Tabla 6.54: Estado del aula específica atendiendo al nº de habitantes

Nº habitantes de la localidad		Estado del aula					
		A	B	C	D	E	Total
Menos de 1000	Recuento	2	5	7	5	1	20
	% del total	,8%	2,1%	2,9%	2,1%	,4%	8,3%
De 1000 a 5000	Recuento	8	9	14	35	12	78
	% del total	3,3%	3,7%	5,8%	14,5%	5,0%	32,2%
De 5000 a 10000	Recuento	2	3	6	14	2	27
	% del total	,8%	1,2%	2,5%	5,8%	,8%	11,2%
De 10000 a 20000	Recuento	0	0	12	19	5	36
	% del total	,0%	,0%	5,0%	7,9%	2,1%	14,9%
De 20000 a 30000	Recuento	0	1	2	15	3	21
	% del total	,0%	,4%	,8%	6,2%	1,2%	8,7%
De 30000 a 40000	Recuento	1	1	6	2	3	13
	% del total	,4%	,4%	2,5%	,8%	1,2%	5,4%
De 40000 a 50000	Recuento	2	2	0	1	1	6
	% del total	,8%	,8%	,0%	,4%	,4%	2,5%
Más de 50000	Recuento	2	5	7	22	5	41
	% del total	,8%	2,1%	2,9%	9,1%	2,1%	16,9%
Total	Recuento	17	26	54	113	32	242
	% del total	7,0%	10,7%	22,3%	46,7%	13,2%	100,0%

A: Nada adecuado – B: Muy poco adecuado – C: Poco / Algo adecuado – D: Bastante adecuado – E: Muy adecuado

Los docentes que han realizado nuestro cuestionario perciben que, en términos generales, sus compañeros estarían de acuerdo en ofrecer más peso específico a la enseñanza de la música en la escuela. Sin embargo, la siguiente tabla nos muestra algunos contrastes entre el profesorado según la provincia en la que trabajan. Así, los participantes que trabajan en Albacete y Toledo

perciben un grado de acuerdo por parte del resto de docentes bastante o muy alto. Por el contrario, los docentes de Ciudad Real, Cuenca y Guadalajara tienen una percepción diferente al respecto, señalando que el grado de aceptación de esta premisa es poco, muy poco o nada valorada.

Tabla 6.55: Grado de acuerdo por provincias a la hora de conceder más peso específico a la música

			Peso de la Música en el currículo					
			A	B	C	D	E	F
Provincia	Albacete	Recuento	0	9	14	31	9	63
		% del total	,0%	3,7%	5,8%	12,8%	3,7%	26,0%
	Ciudad Real	Recuento	6	16	22	16	7	67
		% del total	2,5%	6,6%	9,1%	6,6%	2,9%	27,7%
	Cuenca	Recuento	4	3	8	4	2	21
		% del total	1,7%	1,2%	3,3%	1,7%	,8%	8,7%
	Guadalajara	Recuento	2	8	10	4	2	26
		% del total	,8%	3,3%	4,1%	1,7%	,8%	10,7%
	Toledo	Recuento	3	9	18	25	10	65
		% del total	1,2%	3,7%	7,4%	10,3%	4,1%	26,9%
	Total	Recuento	15	45	72	80	30	242
		% del total	6,2%	18,6%	29,8%	33,1%	12,4%	100,0%
A: Nada / Ninguno – B: Muy poco – C: Poco / Algo – D: Bastante – E: Muy / Mucho – F: Total								

Una vez conocida la percepción del profesorado encuestado acerca del apoyo de las familias a la Educación Musical, hemos encontrado diferencias en las respuestas según el tipo de Centro al que pertenecen los participantes. Si bien, tanto los docentes de los Centros públicos como los de los Centros privados (privados, privados – concertados y cooperativas) tienen una percepción negativa sobre el grado de apoyo de las familias hacia la enseñanza de la música, observamos que el porcentaje de los Especialistas de los Centros

privados que perciben un mayor grado de apoyo (28%) está nueve puntos por encima del porcentaje de los Especialistas de los Centros públicos (19%).

En esta misma línea, la percepción de los Especialistas sobre el grado de preocupación de los padres hacia el proceso de enseñanza – aprendizaje de la música en la escuela, varía según el tipo de Centro en el que llevan a cabo sus labores docentes. Al igual que en el caso anterior, los datos generales nos indican que la percepción del profesorado es que los padres no se preocupan lo suficiente por el progreso educativo – musical de sus hijos. Si nos fijamos en el tipo de Centro, volvemos a comprobar que el porcentaje de participantes que tienen una percepción más positiva, lo encontramos en aquellos que trabajan en Centros privados, con una diferencia de diez puntos frente a los docentes de Centros públicos que tienen la misma opinión.

Tabla 6.56: Percepción del profesorado sobre el apoyo de las familias atendiendo al tipo de Centro

Apoyo familias		Tipo de Centro			Total
		Público	Concertado	Cooperativa	
Nada / Ninguno	Recuento	14	1	0	15
	% del total	5,8%	,4%	,0%	6,2%
Muy poco	Recuento	63	13	0	76
	% del total	26,0%	5,4%	,0%	31,4%
Poco / Algo	Recuento	94	9	0	103
	% del total	38,8%	3,7%	,0%	42,6%
Bastante	Recuento	36	7	0	43
	% del total	14,9%	2,9%	,0%	17,8%
Muy / Mucho	Recuento	3	1	1	5
	% del total	1,2%	,4%	,4%	2,1%
Total	Recuento	210	31	1	242
	% del total	86,8%	12,8%	,4%	100,0%

Tabla 6.57: Percepción del profesorado sobre la preocupación de las familias atendiendo al tipo de Centro

Preocupación de los padres		tipo_centroadmin			Total
		Público	Concertado	Cooperativa	
Nada / Ninguno	Recuento	19	0	0	19
	% del total	7,9%	,0%	,0%	7,9%
Muy poco	Recuento	66	15	0	81
	% del total	27,3%	6,2%	,0%	33,5%
Poco / Algo	Recuento	94	9	0	103
	% del total	38,8%	3,7%	,0%	42,6%
Bastante	Recuento	29	6	0	35
	% del total	12,0%	2,5%	,0%	14,5%
Muy / Mucho	Recuento	2	1	1	4
	% del total	,8%	,4%	,4%	1,7%
Total	Recuento	210	31	1	242
	% del total	86,8%	12,8%	,4%	100,0%

Con respecto a si el profesorado encuestado está realizando en este momento alguna actividad musical, ya sea de formación permanente o de tipo profesional o semiprofesional, relacionada con la música o con la Educación Musical, encontramos diferencias significativas según el género. El porcentaje de hombres que se está formando o que pertenece a alguna agrupación musical, el 68% (72 de los 106 sujetos), supera en 25 puntos al de mujeres, el 43% (59 de los 136 sujetos). Sobre el tipo de actividad que realizan, los porcentajes más elevados, tanto en los Maestros como en las Maestras participantes, se dan en las actividades relacionadas con la pertenencia a alguna agrupación musical (el 21%, 51 sujetos, forma parte de un coro, banda, orquesta, grupo de cámara...). A su vez, el 17% (40 sujetos) afirma estar realizando varias actividades.

Tabla 6.58: N° de sujetos que realizan actividades musicales atendiendo al género

Edad				Actividad musical		
				No	Si	Total
Entre 20 y 25	Sexo	Mujer	Recuento	3	2	5
			% del total	60,0%	40,0%	100,0%
		Total	Recuento	3	2	5
			% del total	60,0%	40,0%	100,0%
Entre 26 y 30	Sexo	Hombre	Recuento	5	12	17
			% del total	10,9%	26,1%	37,0%
		Mujer	Recuento	10	19	29
			% del total	21,7%	41,3%	63,0%
	Total	Recuento	15	31	46	
			% del total	32,6%	67,4%	100,0%
Entre 31 y 35	Sexo	Hombre	Recuento	12	29	41
			% del total	14,5%	34,9%	49,4%
		Mujer	Recuento	26	16	42
			% del total	31,3%	19,3%	50,6%
	Total	Recuento	38	45	83	
			% del total	45,8%	54,2%	100,0%
Entre 36 y 40	Sexo	Hombre	Recuento	7	15	22
			% del total	14,6%	31,3%	45,8%
		Mujer	Recuento	16	10	26
			% del total	33,3%	20,8%	54,2%
	Total	Recuento	23	25	48	
			% del total	47,9%	52,1%	100,0%
Entre 41 y 45	Sexo	Hombre	Recuento	5	8	13
			% del total	15,2%	24,2%	39,4%
		Mujer	Recuento	11	9	20
			% del total	33,3%	27,3%	60,6%
	Total	Recuento	16	17	33	
		% del total	48,5%	51,5%	100,0%	
Entre 46 y 50	Sexo	Hombre	Recuento	5	4	9
			% del total	31,3%	25,0%	56,3%
		Mujer	Recuento	5	2	7
			% del total	31,3%	12,5%	43,8%
	Total	Recuento	10	6	16	
			% del total	62,5%	37,5%	100,0%

Más de 50	Sexo	Hombre	Recuento	0	4	4
			% del total	,0%	36,4%	36,4%
	Mujer	Recuento	6	1	7	
			% del total	54,5%	9,1%	63,6%
		Total	Recuento	6	5	11
			% del total	54,5%	45,5%	100,0%

Tabla 6.59: Tipo de actividad musical que realizan los sujetos encuestados atendiendo al género

Tipo de actividad		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Estudia en Conservatorio o Escuela de Música	Recuento	3	5	8
	% del total	1,2%	2,1%	3,3%
Está realizando estudios de Licenciatura o Grado relacionados con la Música	Recuento	3	1	4
	% del total	1,2%	,4%	1,7%
Componente de Seminario o Grupo de Trabajo relacionado con la Educación Musical	Recuento	5	6	11
	% del total	2,1%	2,5%	4,5%
Componente de Agrupación Musical	Recuento	25	26	51
	% del total	10,3%	10,7%	21,1%
Dirige un coro	Recuento	4	4	8
	% del total	1,7%	1,7%	3,3%
Profesor de Conservatorio o Escuela de Música	Recuento	7	2	9
	% del total	2,9%	,8%	3,7%
Varias de ellas	Recuento	25	15	40
	% del total	10,3%	6,2%	16,5%
No realiza ninguna actividad	Recuento	34	77	111
	% del total	14,0%	31,8%	45,9%
Total	Recuento	106	136	242
	% del total	43,8%	56,2%	100,0%

6.1.3. Observaciones y Comentarios de los Participantes

SUJETO 1: Pienso que la Música cada vez tiene menos valor educativo. Las administraciones no se preocupan lo que deberían, y las familias no terminan de ser receptivas. Mis compañeros sí verían bien que la Música tuviera más horas, siempre y cuando no les perjudicara en sus horas libres, por lo que es, en cierta manera, por interés personal.

SUJETO 6: La música tiene muy poco peso específico en los centros de primaria. Ni los políticos, ni los padres, ni siquiera los compañeros son conscientes de las aportaciones que hace la música a la formación del niño/a. Se introdujo la música en los centros como una "moda", y se ha dejado a su suerte. Todas estas "modas" visten mucho a la hora del discurso político pero se olvidan que hay que dotarlas económicamente para realizarlas con calidad. En el caso de la música, es absurdo que se contemple sólo una hora semanal, cuando otras asignaturas que se deberían impartir fuera del colegio... se les dota de dos sesiones. Mientras la educación y el sistema educativo esté en manos de las decisiones de los políticos seguiremos teniendo una enseñanza mediocre. La música debería tener una presencia curricular al menos de dos horas semanales, por sus beneficios, su tratamiento global y transversal, y en general por los beneficios que aporta a la formación de la persona.

SUJETO 11: Soy de la 1ª promoción de oposición de Educación Musical. Llevo 20 años dando clases de música y 20 años haciendo el indio. Sólo imparto una sesión a la semana de 50 minutos y si echamos cuentas, al año salen 25 horas aproximadamente. ¿Qué se puede conseguir así? NADA

Como he dicho antes, es una forma más de hacer el indio y de tener contenta a la comunidad educativa (Administración y padres de alumnos) porque no se consigue nada. Hay poca inquietud por la música como disciplina curricular, sigue siendo una asignatura "maría". En 20 años de docencia como Maestro de música, sólo han venido a hablar conmigo 3 padres de alumnos.

SUJETO 17: Considero que la educación musical está infravalorada desde la administración educativa, prueba de ello es el horario del que disponemos, una sesión semanal con cada grupo. La comunidad educativa, en general, desconoce los beneficios de la música para el desarrollo de todas las esferas de la personalidad del alumnado, sin embargo, aunque la asignatura se califica de "maría", el resto de docentes sí que la utilizan como recurso educativo dentro de sus asignaturas. ¿Paradójico verdad?

Sin menospreciar a ninguna de las demás asignaturas, no veo lógico que existan asignaturas como Religión (que no es obligatoria) que gocen de más horas lectivas que la educación musical en los colegios.

Por otra parte, los equipos directivos de casi todos los centros por los que he pasado tampoco conceden gran importancia a esta asignatura, ya que si así fuera, optarían por demandar plazas de Maestros de primaria con perfil de música, pues estamos habilitados para ello.

SUJETO 21: En uno de los centros hay suficiente dotación de instrumentos musicales, pero el aula no es de uso exclusivo para música, poco espaciosa y sin mesas y sillas suficientes para todos los niveles (los grupos más numerosos no caben, es pequeña y casi siempre está ocupada por algún desdoble); en el otro centro, el aula es exclusivamente para música, es más amplia, pero la dotación de instrumentos es, perdona que lo ponga así, de "risa"... ni un solo xilófono, ni metalófono... solo algún "juguete " sonoro...

SUJETO 22: En cuanto al aula de música, tengo, pero debido a sus carencias no la uso... Después de llevar metida en el mundo de la música desde los 5 años, soy de las raras excepciones que piensan que sería mejor suprimir la música en las etapas educativas obligatorias, o al menos tal y como está planteada en la actualidad. No le veo sentido a una hora semanal, que si te coincide con puentes, excursiones... puedes estar un mes entero sin ver a un grupo de alumnos.

SUJETO 24: Creo que la educación musical se impulsó en un principio... pero con el tiempo ha sido olvidada. Los cursos de formación que se realizan relacionados con la música son escasos, la comunicación y el intercambio de material entre los Maestros de esta especialidad es nulo y cada uno actuamos por separado, lo que no beneficia a la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación musical.

SUJETO 30: Me parece una auténtica aberración que desde las administraciones públicas no se apoye la educación musical en nada. Las diferentes capacidades, valores y agilidad mental que desarrolla la música ha estado muy valorado durante todas las épocas de la historia... La educación musical en las escuelas está hasta tal punto tan infravalorada, que las distintas Universidades que forman a los futuros Maestros, es decir, los "alumnos en prácticas", ni se preocupan de esos alumnos cómo hacen sus prácticas, si son de calidad, en qué centros están...

SUJETO 38: Es muy difícil conseguir que tanto el alumnado como la comunidad educativa muestren interés por una asignatura a la que dedican 45 minutos semanales, en el mejor de los casos, y cuya calificación forma parte de otra asignatura y no aparece como tal en los boletines.

Mi intención al trabajar música es hacer que ésta forme parte lo máximo posible de su vida cotidiana, y muestren interés por ella porque la disfrutan, no porque la aprueben o suspendan (cosa que a algunos les da igual). Les pongo mucha música actual, dejo que hagan sus coreografías, siempre ponemos música en el patio los días señalados, como día de la paz, finales de trimestre, feria, carnaval... (música que traen ellos de casa, aunque en muchas ocasiones son morralla...) Pero es bonito ver el patio con música y los chavales bailando por iniciativa propia.

Tengo emprendida una cruzada desde hace tiempo en el centro para que pongan música por megafonía en lugar de tocar la sirena a las entradas y salidas. Algún curso lo conseguiré.

Mucha práctica y menos teoría.

La auténtica formación musical se consigue en los conservatorios. Nuestra misión, creo, es sembrarles el gusanillo de la música y animarlos a participar en las actividades musicales del pueblo: escuelas de música, bandas de tambores y cornetas, banda municipal...y que tengan ganas de ir a música los 45 minutos semanales que tienen y salgan contentos.

SUJETO 46: Creo que la educación musical en España en general y en Castilla-La Mancha en particular necesita una revisión completa. Bajo mi punto de vista, no se entiende por qué todavía no está incluida en el currículo de la educación infantil, ni por qué otras áreas, como la religión, tienen una mayor carga horaria que la educación musical.

SUJETO 60: El hecho de que la música no aparezca en los boletines del Delphos está influyendo negativamente en la opinión de las familias hacia la importancia de la música en la escuela.

SUJETO 62: Creo que la música, por parte de los alumnos y de las familias, no se tiene en cuenta como parte importante e imprescindible para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

SUJETO 69: Sinceramente (y a nivel personal), creo que la administración educativa no le concede la importancia suficiente que le tendría que dar a la asignatura de música. Es por ello, por lo que sugiero lo siguiente:

- Que se tenga más en cuenta la asignatura de música dentro del currículo escolar, y que se considere un área propia y no como se encuentra en la actualidad (dentro del área de Educación Artística, compartida con la asignatura de Plástica).
- Que se impartan más sesiones de Educación Musical a la semana, tal y como sucede por ejemplo con otras asignaturas como

Educación Física o Religión Católica, para que así haya una igualdad real, ya que considero que no la hay. Como consecuencia de esta desigualdad, a los profesores de música se nos completa el horario haciendo un montón de apoyos, o impartiendo otras áreas como plástica o matemáticas.

SUJETO 71: El tiempo que se le dedica en el horario lectivo a la música es insuficiente. Sería necesario poder disponer de al menos dos sesiones a la semana. Las administraciones no valoran la importancia de la música en la adquisición de un gran número de competencias y capacidades que contribuyen a la formación integral del ser humano.

SUJETO 74: Cada vez nos ofrecen menos posibilidades de formación en los CEP (Centros de Profesores), pues no ofertan casi nunca o nunca cursos de formación, ni grupos de trabajo.

Todo el material del que dispongo en el aula (que es bastante en cuanto a instrumentos se refiere) lo conseguí gracias a un proyecto de innovación que realicé hace 3 años para el centro, y parte, lo obtuve en el concurso de villancicos que organiza el ayuntamiento de la localidad en la que se encuentra el centro. El centro no dota económicamente nunca al área de música.

SUJETO 80: Las enseñanzas artísticas deberían tener mayor peso en el currículo y en la promoción de los alumnos para que los padres considerasen más su importancia y no se quedase en un mero "como música no es tan importante que solo tiene una hora". Además, creo que el mayor error en la educación musical fue permitir que los Maestros de primaria hicieran un curso para dar la materia sin una verdadera formación musical.

SUJETO 84: Me parece interesante tu estudio. Creo que con el peso horario que tenemos para nuestra área, la dificultad para crear un hábito de trabajo en los niños se limita bastante no obstante, es necesario un currículo con contenidos concretos a trabajar, pues el actual es bastante pobre y muy abstracto.

SUJETO 97: Pienso que el futuro de la educación musical a medio y corto plazo, tiene que pasar primero por el bilingüismo. De esta forma, la música en primaria será competente. De no ser así, pasará a tener una relevancia mínima en el sistema educativo público. La competencia lingüística es una necesidad de primer orden para hacer competente a la escuela pública frente a la privada-concertada. Cuánto más en referencia a una asignatura considerada "maría" para la inmensa mayoría de la comunidad educativa, nada valorada, cuando en los países más avanzados la música es considerada una asignatura más, con la misma relevancia cultural que la matemática o la lengua.

SUJETO 106: En líneas generales, poco a poco se va perdiendo la importancia de la educación musical en primaria, está poco valorada y los profesores en general no son conscientes de los beneficios que conlleva para los alumnos en todos los sentidos.

Un dato importante es que a la hora de realizar actividades como festivales de Navidad, la fiesta de fin de curso, etc., en estos casos todos los profesores acuden al especialista de música. ¡Qué curioso!

SUJETO 108: Se nos pide un gran esfuerzo de enseñanza en sólo una hora de clase semanal. Aunque se aproveche cada minuto, es casi imposible cumplir con todos los objetivos, que son muy amplios y necesitan más trabajo continuado.

SUJETO 117: En base a mi propia experiencia y a los años que he tenido alumnos de prácticas, sería deseable mejorar la formación inicial de los profesores de Música en las Escuelas de Magisterio en determinados aspectos:

- Debería ser obligatorio salir con una formación mucho más sólida en entonación y lenguaje musical.
- Trabajar mucho más la expresión oral y corporal (¿cómo es posible que a un Maestro le dé "vergüenza" contar un cuento?).
- Saber acompañar (al menos, de forma elemental) canciones con un instrumento polifónico (guitarra, teclado, acordeón, etc.).
- Un buen repertorio de actividades a realizar en el aula (no vale sólo con saber "un ejemplo de clase con el método Orff", "otra de Kodály", etc.).
- Una formación mucho más rigurosa en Historia de la Música (y si por cuestiones de falta de tiempo no se pueden estudiar todos los períodos, sacrificar algunos y centrarse más en los grandes compositores del Barroco, Clasicismo, Romanticismo/Nacionalismos, Música del S.XX y XXI y sus obras).

Y, en general, tanto para los profesores de los colegios como para estudiantes de Magisterio, que se enseñe cómo PROGRAMAR por competencias y cómo EVALUAR teniendo en cuenta que hay una sesión semanal.

SUJETO 129: La Música es una asignatura que cada vez van quitando más horas. No da tiempo a llevar una programación en condiciones por el escaso tiempo. Las familias no toman la asignatura en serio, el alumno/a te dicen que ellos no van a ser músicos de mayores, y los profesores a veces (no siempre) acuden al de música para preparar los festivales de Navidad y de fin de curso.

SUJETO 135: La música está muy poco valorada, en general, en nuestro sistema educativo, a pesar de los esfuerzos que realizamos los Maestros de música.

SUJETO 141: Pienso que es una asignatura que necesita, al menos, dos sesiones semanales para poder desarrollarla mejor. Además, es muy importante tener una continuidad en un centro para poder desarrollar mejor la asignatura. También creo que se debían de dotar las aulas de música de pizarra digital.

SUJETO 143: Me gustaría que la asignatura de música tuviera más peso en el currículo. No tener que depender de la clase de Plástica para hacer la media y tener, por lo menos, dos sesiones a la semana.

SUJETO 144: En cuanto al aula de música, comentar que desde que se instalaron las pizarras digitales en las clases de primaria, la utilizo muy poco, ya que la pizarra digital me parece una herramienta genial para que los alumnos interioricen algunos aspectos musicales que antes aprendían "por puro empolle" y ahora gracias a los recursos multimedia y a internet son contenidos que se refuerzan en tiempo real.

SUJETO 147: Mi queja es que tengo sólo una sesión por curso, cuando años atrás tenía dos, y claro, eso es muy poquito para plantearte casi nada.

SUJETO 157: Conseguir que la Educación Musical sea considerada un área independiente, no disciplina dentro de otra, sino con entidad y nota propia, aunque se considere su aportación interdisciplinar.

SUJETO 167: Cada vez nos queda menos tiempo para impartir nuestra clase, por lo que a veces parece una carrera el poder dar los contenidos necesarios en el aula y lo más difícil hacer que los alumnos/as alcancen los objetivos propuestos en tan solo UNA HORA A LA SEMANA.

SUJETO 175: El gran problema de la Educación Musical en la Escuela es que, los primeros "profesionales" que se hicieron cargo de estas clases, en muchos casos tenían una gran formación como docente, pero escasa o nula formación musical, y todavía menos instrumental, fueron habilitados de corre prisa para cubrir plazas. Con el tiempo se implantó la Especialidad de Educación Musical, pero el problema siguió y sigue persistiendo porque el daño ya está hecho y para colmo, seguimos sin salir bien preparados de dicha especialidad que es demasiado generalista y poco exhaustiva en las materias propias, y esto es así porque mucha de la gente que accedía, lo hacía sin preparación musical previa pues no era necesario y, porque la mayoría de los que nos impartieron clases tenían poca referencia de lo que es un aula de música en realidad y lo que supone trabajar con niños de estas edades, porque saltaron de unos estudios superiores a la Universidad sin pasar por el aula que es la que te brinda y pone a prueba tu saber. En cuanto a la dotación instrumental, llevamos 20 años llenando las clases de libros inútiles que han proporcionado buenos réditos a las editoriales de siempre y, sin embargo, el estado del instrumental escolar es penoso y de mala calidad, ni atriles, soportes de láminas, pequeña percusión adaptada a niños de primer ciclo (sus manos son más pequeñas), etc.

Por último, estoy a favor de las *TIC* pero estoy mucho más a favor de que se haga música en las clases de música, los lenguajes se aprenden hablando desde muy pequeños, por qué no se da Música en Infantil, precisamente la franja de edad donde son más receptivos y los niños se empapan más, luego ya no sirve de nada. Piensa sobre todo lo que te he contado, y sobre el hecho de que los Maestros con buena experiencia y formación no puedan acceder a compartir su saber en la Universidad donde abunda la teoría y no la práctica.

SUJETO 185: La música no debería ser sólo una parte junto a la plástica del área de educación artística. Los boletines de notas se entregan imprimiéndolos desde Delphos, y los padres de mis alumnos ven simplemente la media entre las dos sub-áreas, a no ser que mis compañeros se preocupen en escribirlo (tanto padres como alumnos relacionan "artística" como "plástica").

¿Tan poco peso tenemos, que no podemos contar en el currículo como un área más?

SUJETO 198: Cada día la música tiene menos valor educativo. A esto hay que sumarle que la música está compartida con plástica en el área de artística, creando discrepancias a la hora de evaluar. Solamente se reconoce la música en los dichosos "Festivales de Navidad" y "Fin de curso" AQUÍ TODO EL MUNDO SE ACUERDA, teniendo que cambiar totalmente tu programación ¿Por qué? Ya me dirás lo que se puede hacer con una sesión semanal de 45 minutos.

SUJETO 211: Los alumnos sólo tienen de tres cuartos de hora a una hora semanales de música. Es bastante difícil afianzar conocimientos con tan poco tiempo, esto deriva en un desinterés por los padres y una gran desgana para estudiar o practicar, en mi caso, la flauta en casa. Además, con la nota obtenida se hace la media con plástica. No se da importancia, empezando por el currículo y terminando por los padres y alumnos.

SUJETO 212: El trabajo específico del especialista de Música en los centros de Primaria se sigue confundiendo con el de un animador cultural o representante de festejos, no con el de un profesional que enseñe una materia equiparable a un idioma u otra especialidad, ya que tiene su lenguaje propio y sus propias manifestaciones.

SUJETO 220: Me parece muy importante empezar a trabajar música en Infantil.

SUJETO 221: Me parece que la Educación Musical está muy poco considerada en Educación Primaria, y cada vez lo va a estar menos. Con una hora semanal de Música no se pueden desarrollar adecuadamente los objetivos. Opino que es una vergüenza que en algunos colegios haya más horas de Religión que de Música. Estamos muy atrasados con respecto a otros países.

SUJETO 225: No estoy de acuerdo con el hecho de que la plástica y la música se evalúen y valoren conjuntamente.

SUJETO 236: Deberíamos tener dos horas semanales mínimo por curso, con solo una hora, la materia pierde entidad como asignatura, los alumnos no llegan a asimilar bien los contenidos. No entiendo por qué en nuestro sistema educativo la Religión, una asignatura voluntaria, dispone de hora y media semanal.

El siguiente gráfico muestra los aspectos más significativos extraídos de los comentarios y observaciones anteriores, realizados por los docentes Especialistas de Música de los Centros de Primaria de Castilla – la Mancha.

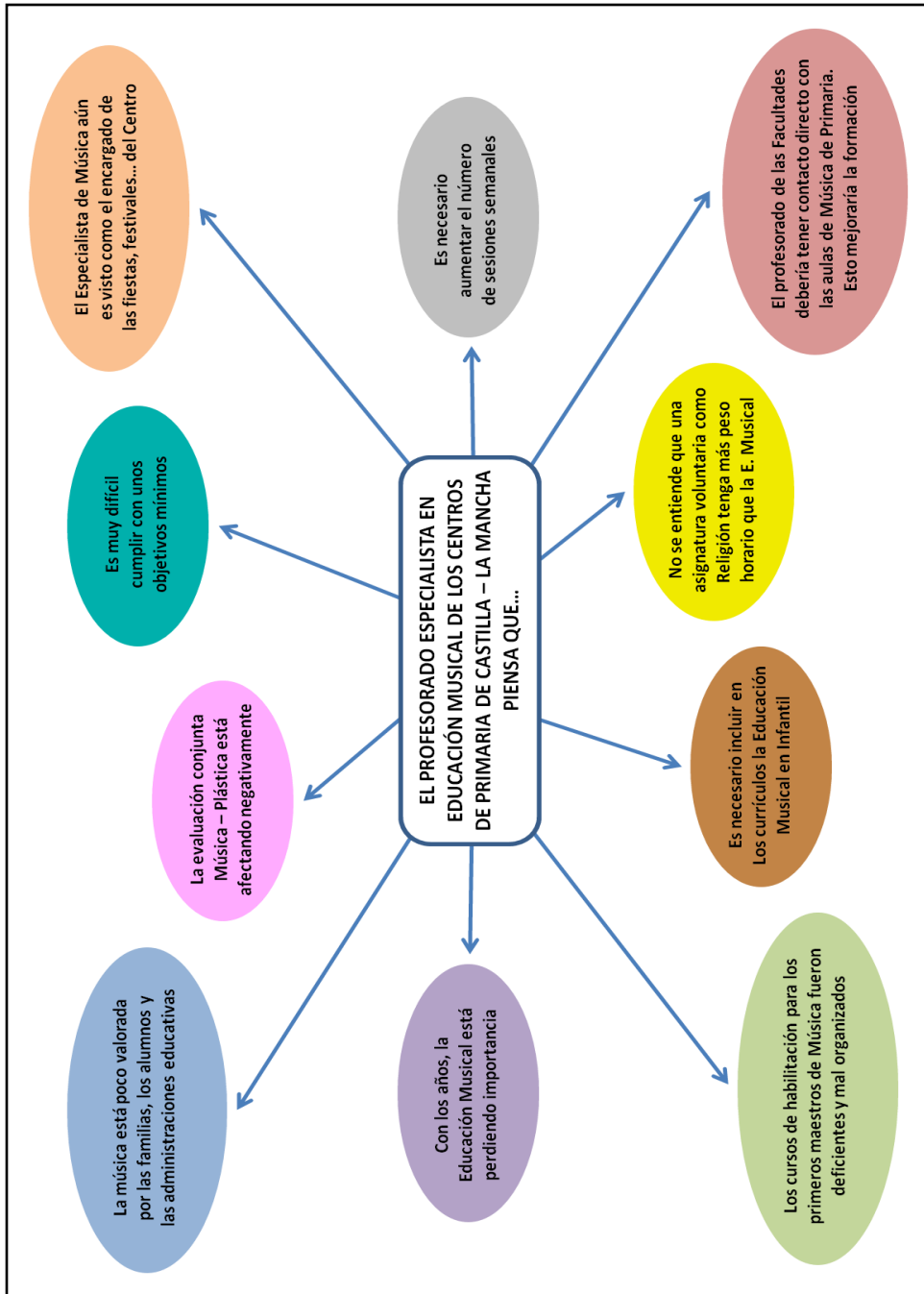


Figura 6.69: Opinión de los sujetos encuestados sobre la situación actual de la música en Primaria

[FUENTE: Elaboración propia]

6.2. TÉCNICA DELPHI: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Una vez realizada la *Técnica Delphi* y, tras recoger, analizar y ordenar jerárquicamente las respuestas de los participantes, se presentan las conclusiones alcanzadas por los docentes Especialistas de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha sobre el estado actual de la enseñanza de la música en esta Comunidad Autónoma.

Para facilitar la presentación e interpretación de los datos obtenidos, hemos clasificado estas conclusiones en base a los cuatro grandes bloques temáticos en los que se ha dividido esta técnica.

Datos relacionados con los Objetivos Específicos 1, 3, 4, 5 y 6

Tabla 6.60: Conclusiones recogidas mediante la Técnica Delphi. Bloque I

CONCLUSIONES DE LOS DOCENTES ESPECIALISTAS DE MÚSICA DE LOS CENTROS DE PRIMARIA DE CASTILLA – LA MANCHA SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESTA COMUNIDAD AUTÓNOMA (TÉCNICA DELPHI)
BLOQUE I <i>SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIA</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. La música es fundamental en el desarrollo integral del niño que, a fin de cuentas, es el fin principal de la Educación. Mediante la música, además, se desarrollan el resto de áreas... y sin embargo, está relegada a una simple sesión a la semana y, en los boletines, agrupada con Plástica. 2. No ayuda nada, por tanto, que su evaluación sea compartida. 3. Con una hora semanal es muy complejo conseguir todos sus objetivos. 4. Las condiciones de trabajo de los Especialistas... varían mucho según los Centros: disponibilidad de clases, material, colaboración del resto de compañeros... y las itinerancias, mal compensadas y peor pagadas. 5. La situación de la Educación Musical es desfavorable, la Ley de Educación, el programa Delphos y los horarios así lo demuestran. 6. Situación precaria, con falta de medios y de horas. 7. La enseñanza primaria está mal en general, y la música es la peor tratada de todas las materias. 8. La Educación Musical en Primaria está bastante abandonada. 9. Ni la sociedad ni la propia administración valoran esta asignatura como algo importante para el desarrollo del alumno. 10. Con las condiciones actuales es difícil, por no decir imposible, una mejor enseñanza de la música. 11. En la mayoría de los Centros no existen los recursos espaciales y materiales para una completa enseñanza musical. 12. En general, actualmente está erróneamente considerada como una asignatura "maría", con la que completar horarios y descansar al alumnado de las demás áreas. 13. La situación de la Educación Musical en España a lo largo de la historia, hace que partamos de una situación de casi analfabetismo musical. 14. Todo el mundo espera grandes actividades en fechas clave en forma de festivales varios y variados, y poco más. 15. Desde nuestra propia aula tenemos que luchar por la música, porque el resto de compañeros, incluyendo algunos de música que se han pasado a Primaria, no lo harán.

Datos relacionados con los Objetivos Específicos 2, 4 y 6

Tabla 6.61: Conclusiones recogidas mediante la Técnica Delphi: Bloque II

<p>CONCLUSIONES DE LOS DOCENTES ESPECIALISTAS DE MÚSICA DE LOS CENTROS DE PRIMARIA DE CASTILLA – LA MANCHA SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESTA COMUNIDAD AUTÓNOMA (TÉCNICA DELPHI)</p>
<p>BLOQUE II <i>SOBRE LOS CAMBIOS QUE SE DEBERÍAN LLEVAR A CABO PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN PRIMARIA</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Debería evaluarse de manera independiente, sin hacer media con Plástica, teniendo su apartado independiente en el boletín. 2. Se deberían tener más en cuenta las opiniones y experiencias del profesorado, y no tanto lo que surge en los despachos. 3. La pizarra digital y otras <i>TIC</i> deberían estar presentes en todas las aulas de música 4. Aumento de sesiones semanales, al menos en 5º y 6º de Primaria. 5. La ampliación del horario haría que la formación musical fuera un poco más allá, constituyendo una base cultural de más peso. 6. Aumento en la dotación de materiales, así como una preocupación seria por reponer los materiales deteriorados. 7. Los estudios de Magisterio deberían ofrecer una formación más completa. 8. Incluir la Educación Musical de forma clara y decidida en Infantil. 9. Que el Especialista de Música pudiera dedicar su tiempo de forma plena a la atención de su área. Actualmente, la mayoría o somos tutores o rellenamos horarios con refuerzos y otros menesteres varios. 10. Dar más protagonismo a la música en los textos legales. 11. Crear aulas verdaderamente acondicionadas y dotadas para impartir la especialidad, sin que estén en peligro según las necesidades de espacio, o de cualquier otra cosa, de los centros. 12. Lo primero sería llegar a un pacto por la Educación, para que ésta dejara de ser la “fulana” de turno a la que todo gobierno que aterriza le puede meter mano. 13. El profesorado de Magisterio debería estar más relacionado con la escuela Primaria, no tanto con la Secundaria y con los Conservatorios. Para ello, sería bueno que fueran profesionales con experiencia y recorrido en las aulas de Primaria. 14. Sería fundamental mantener una comunicación fluida con los Institutos de Secundaria para dar continuidad a los aprendizajes del alumnado. 15. El período de prácticas de los futuros Maestros debería ser más prolongado y real.

Datos relacionados con el Objetivo Específico 8

Tabla 6.62: Conclusiones recogidas mediante la Técnica Delphi: Bloque III

CONCLUSIONES DE LOS DOCENTES ESPECIALISTAS DE MÚSICA DE LOS CENTROS DE PRIMARIA DE CASTILLA – LA MANCHA SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESTA COMUNIDAD AUTÓNOMA (TÉCNICA DELPHI)
BLOQUE III <i>SOBRE EL PESO QUE LA LOE OTORGA A LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIA</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sigue existiendo un abismo entre materias instrumentales y materias complementarias. 2. La actual Ley introduce pocas novedades sobre la Educación Musical, y la Ley de Castilla – La Mancha recoge pocas, por no decir ninguna, variaciones al respecto. 3. Creo que la <i>LOE</i> no refleja la importancia de la música como debería. 4. No la valora nada. Solamente está presente en el currículo porque tiene que estar, ya que forma parte de la educación integral del niño y, por tanto, se obliga desde la <i>UE</i> a que aparezca. 5. Las leyes educativas están diseñadas por los políticos, y a ellos lo último que les importa son los alumnos a los que van dirigidas esas leyes educativas. No hay más que ver que cuanto más se reforma la ley educativa, más incultas salen las generaciones de niños. 6. Los políticos no tienen ni idea de legislar sobre enseñanza, se mueven por modas y votos. 7. Desafortunadamente, a la hora de plantear reformas legislativas, se suele consultar a los llamados “sectores de la enseñanza”, es decir, asociaciones de padres y sindicatos, precisamente la gente que no suele tener contacto directo y diario con las aulas.

Datos relacionados con el Objetivo Específico 5

Tabla 6.63: Conclusiones recogidas mediante la Técnica Delphi: Bloque IV

<p>CONCLUSIONES DE LOS DOCENTES ESPECIALISTAS DE MÚSICA DE LOS CENTROS DE PRIMARIA DE CASTILLA – LA MANCHA SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESTA COMUNIDAD AUTÓNOMA (TÉCNICA DELPHI)</p>
<p>BLOQUE IV</p> <p><i>SOBRE LA OPINIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA ACERCA DE LA ED. MUSICAL</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. No existe un respeto equitativo con otras asignaturas. 2. Estamos en un entorno con un alto índice de analfabetismo musical a todos los niveles, y esto perjudica enormemente a la música en las escuelas. 3. En casa, la música no está suficientemente valorada, y los padres, en general, no ayudan a que los alumnos mantengan la constancia. 4. Se la considera como una asignatura de segunda división. 5. Algunos padres ni siquiera se preocupan por que sus hijos lleven el material de música a clase, estudien las piezas instrumentales o suspendan la materia. 6. En pocas ocasiones los padres preguntan al Tutor por la nota de música. 7. En muchas ocasiones, el poco valor que los padres otorgan al papel de la música, se ve reflejado también en el comportamiento de sus hijos hacia esta materia. 8. Si el Especialista de Música no se pone en su sitio, corre el riesgo de convertirse en el concejal de festejos del colegio. 9. Sobre todo, los padres y los alumnos la siguen viendo como una "maría". 10. Son frecuentes los padres que justifican a sus hijos, cosa que no hacen con otras materias. 11. Muchos padres y madres continúan infravalorando la Educación Musical y su importancia para el desarrollo de sus hijos. 12. Aunque se han conseguido bastantes cosas, a veces se tiene la sensación de predicar en el desierto. 13. Muchos compañeros menosprecian la música con respecto a Lengua o Matemáticas. 14. La comunidad educativa, en general, piensa que es una asignatura de relleno, sin valor pedagógico ni formativo. 15. Sobre los alumnos, el resultado es mucho mejor y se aprecia bastante motivación e interés en general.

6.3. CE-02: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los siguientes gráficos corresponden a las respuestas obtenidas del *Cuestionario Electrónico* realizado por el profesorado de los Departamentos de Expresión Musical de las cuatro Facultades de Educación de la Universidad de Castilla – La Mancha.

Para ello, nos hemos ayudado de los datos descriptivos globales generados por *Google Drive*, herramienta con la que se diseñó el cuestionario y que nos ha servido, también, para recoger y tabular las contestaciones de los participantes.

Cuestión 1: Datos relacionados con el Objetivo Específico 3

El 66% del profesorado encuestado perteneciente a los Departamentos de Expresión Musical de las cuatro Facultades de Educación de la *UCLM* (10 sujetos), señala estar bastante o completamente de acuerdo con el hecho de que el profesorado Especialista de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha complete su horario ejerciendo labores de tutor.

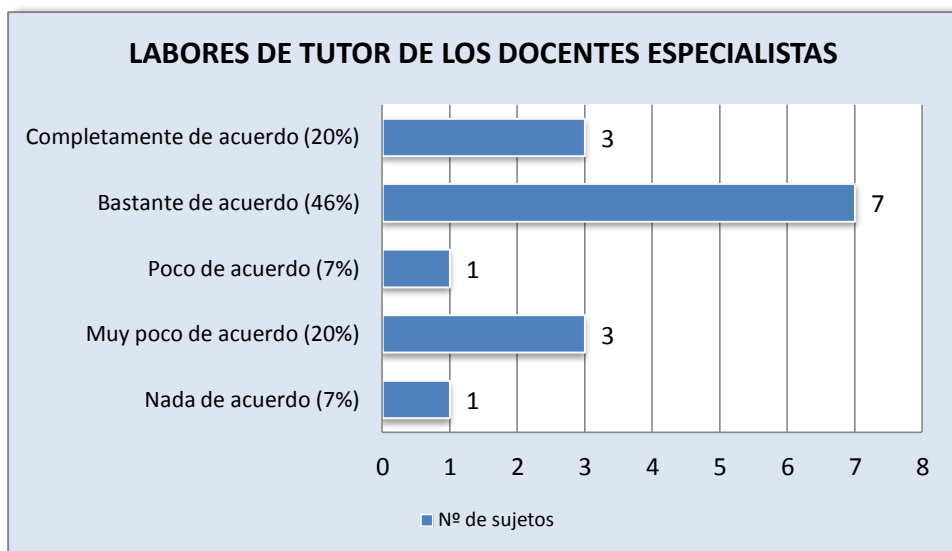


Figura 6.70: Opinión del profesorado de la UCLM sobre las labores de tutor del profesorado de Ed. Musical de Primaria

Cuestión 2: Datos relacionados con el Objetivo Específico 5

Con respecto al número de eventos musicales que la administración educativa y otras instituciones locales programan para escolares en la ciudad en la que trabajan, el 74% (11 sujetos) piensa que es escaso, muy escaso o nulo.

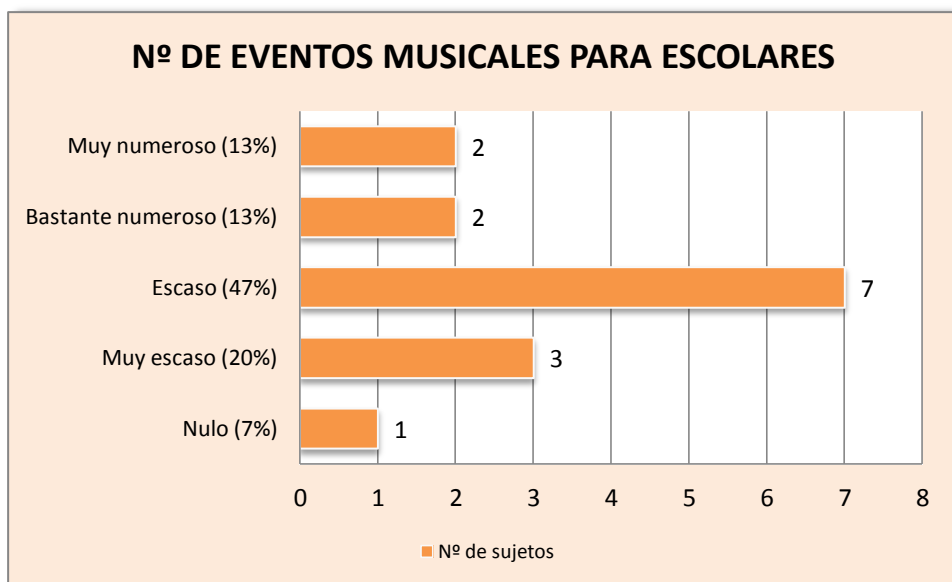


Figura 6.71: Opinión del profesorado de la *UCLM* sobre el nº de eventos musicales para escolares programados por las administraciones e instituciones locales

Cuestiones 3, 4 y 5: Datos relacionados con el Objetivo Específico 4

En base a su experiencia como tutores de alumnos en prácticas que han visitado distintas aulas de música y han analizado los diferentes informes aportados por estos alumnos, el 66% del profesorado de la *UCLM* que ha realizado nuestro cuestionario (10 sujetos) señala que el equipamiento correspondiente al número y calidad de los instrumentos Orff de las aulas específicas es poco, muy poco o nada adecuado a las necesidades pedagógico – musicales de esta asignatura. Con respecto al equipamiento *TIC* (pizarra digital, proyector, ordenador de aula, conexión a internet...), los porcentajes varían significativamente. El 66% (10 sujetos) piensa que la dotación *TIC* es bastante o muy adecuada, datos que se asemejan a la opinión relacionada con el grado de adecuación del mobiliario básico de dichas aulas (sillas, mesas, pizarra, estanterías...). En este caso, el 59% (9 sujetos) afirma que éste es bastante o muy adecuado.

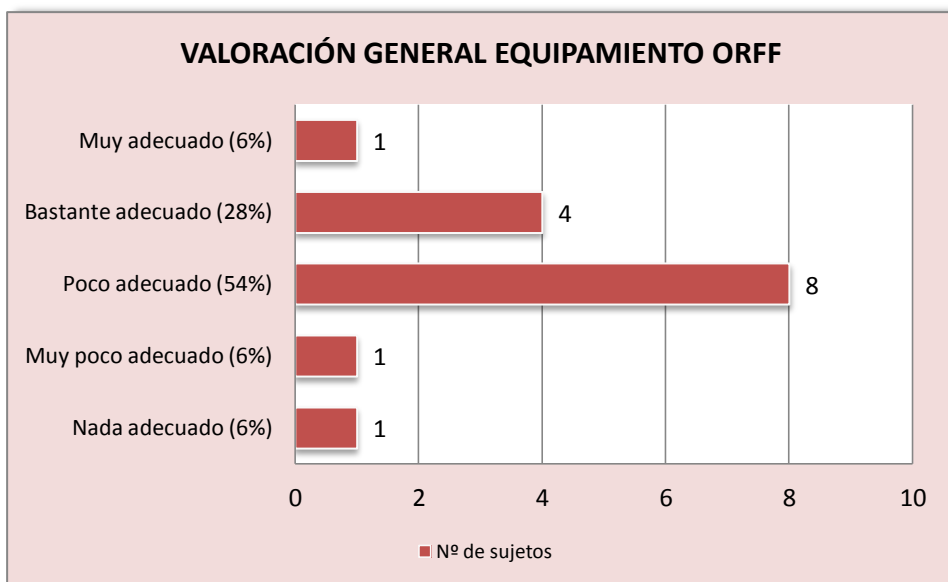


Figura 6.72: Valoración del equipamiento Orff de las aulas de música de Primaria

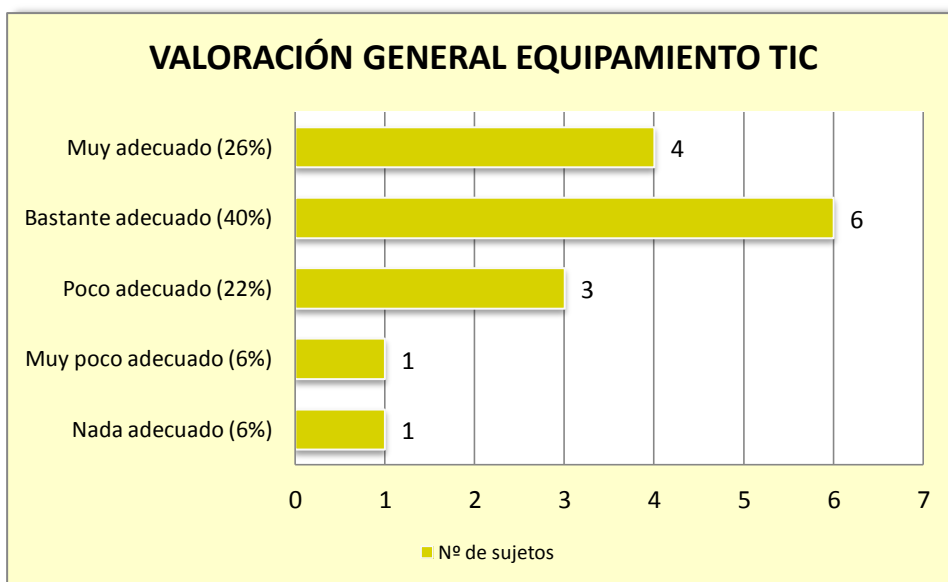


Figura 6.73: Valoración del equipamiento TIC de las aulas de música de Primaria

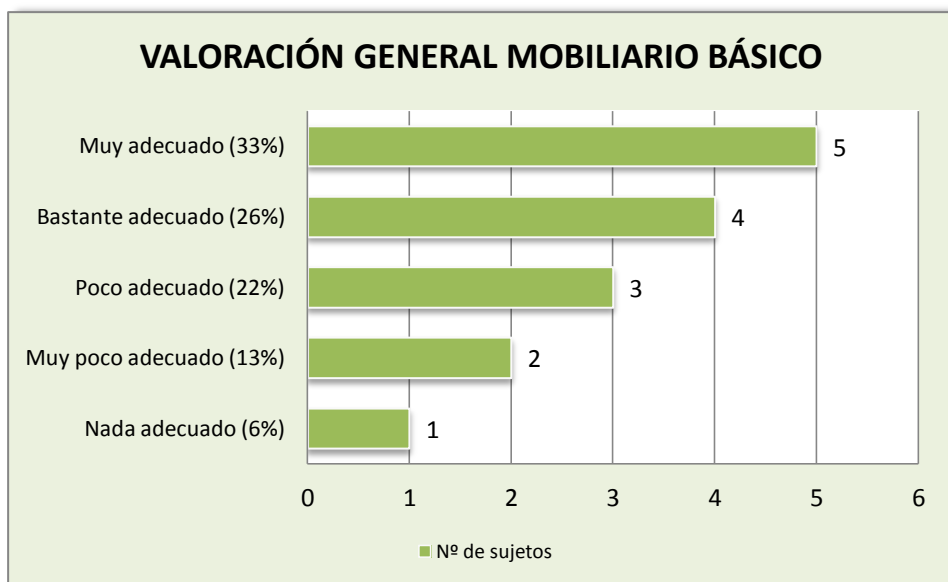


Figura 6.74: Valoración del mobiliario básico de las aulas de música de Primaria

Cuestiones 6 y 7: Datos relacionados con el Objetivo Específico 5

En relación a la percepción que tienen acerca de lo que opina la comunidad educativa sobre la Educación Musical en Primaria, el 81% (12 sujetos) ha contestado que es buena, bastante buena o muy buena. Sólo 3 sujetos han señalado que perciben una situación negativa o muy negativa hacia la enseñanza de la música en la escuela.

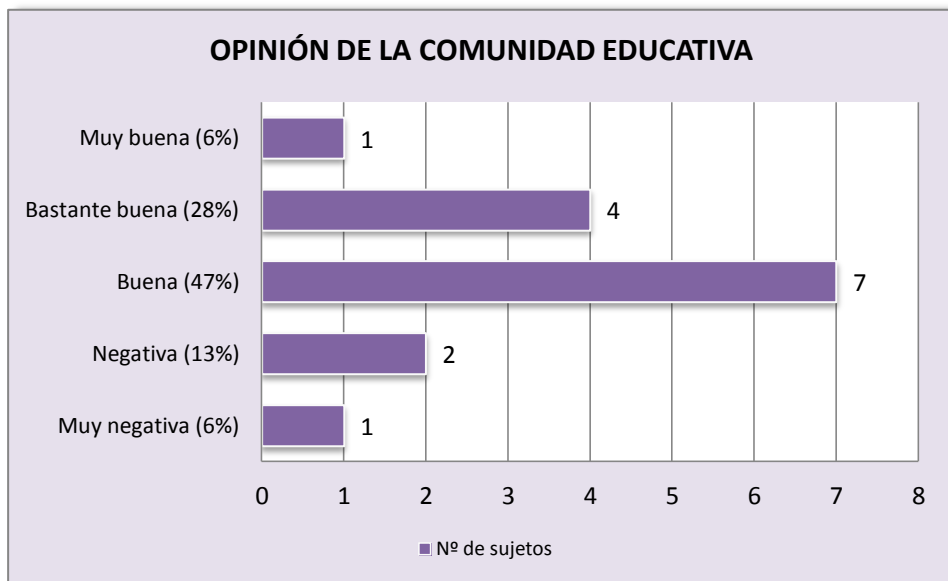


Figura 6.75: Percepción sobre la opinión de la comunidad educativa hacia la Ed. Musical

Además de pronunciarse sobre la opinión de la comunidad educativa, hemos querido conocer cuál es su percepción acerca de la opinión del resto de docentes de Primaria. Sobre este asunto, el 81% del profesorado de la *UCLM* (12 sujetos), percibe que, en general, el colectivo de Maestros de Primaria tiene buena, bastante buena o muy buena opinión de la Educación Musical en sus escuelas.

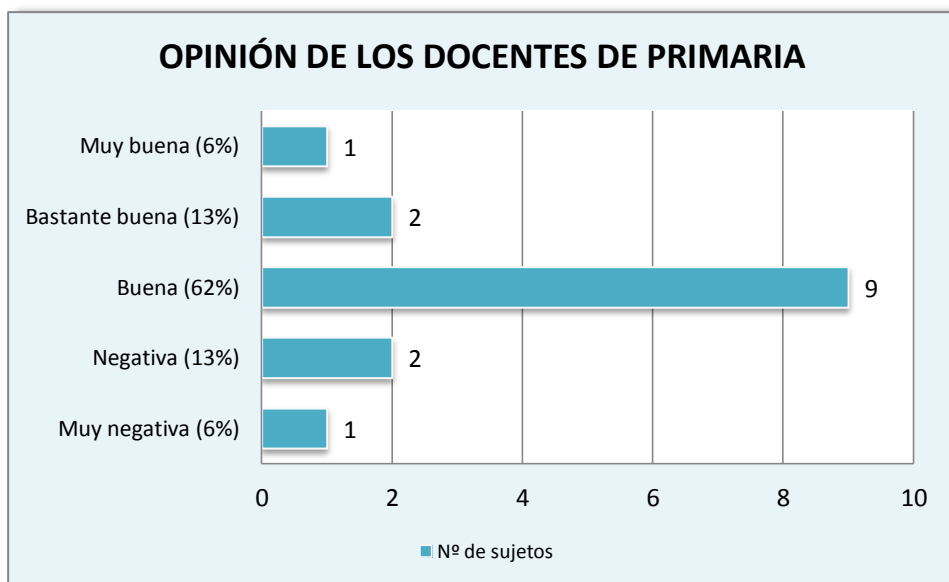


Figura 6.76: Percepción del profesorado de la UCLM sobre la opinión del resto de docentes

Cuestiones 8, 9 y 10: Datos relacionados con el Objetivo Específico 8

Preguntados sobre si las últimas Leyes de Educación han introducido de manera adecuada la enseñanza de la música en los currículos de Primaria, el 75% del profesorado que ha realizado el cuestionario (11 sujetos), manifiesta estar bastante o muy de acuerdo con la forma en que la *LOGSE* impulsó la inserción de la Educación Musical en esta etapa educativa. Sin embargo, la opinión de los participantes varía significativamente con respecto a la *LOE*. Así, el 60% (9 sujetos) está poco, muy poco o nada de acuerdo con los aspectos establecidos por esta Ley para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en Primaria, afirmando que estos no han atendido correctamente a las nuevas necesidades que han ido surgiendo y al contexto social en el que nos encontramos.

Por otro lado, conociendo los fuertes cambios estructurales propuestos por la nueva Ley de Educación (*LOMCE*), y observando las primeras valoraciones

surgidas, tras vislumbrar la situación curricular en la que quedará la Educación Musical, el 67% del profesorado encuestado (10 sujetos), opina que las modificaciones curriculares llevadas a cabo en esta materia no supondrán un retroceso en la evolución de la misma en esta etapa educativa.

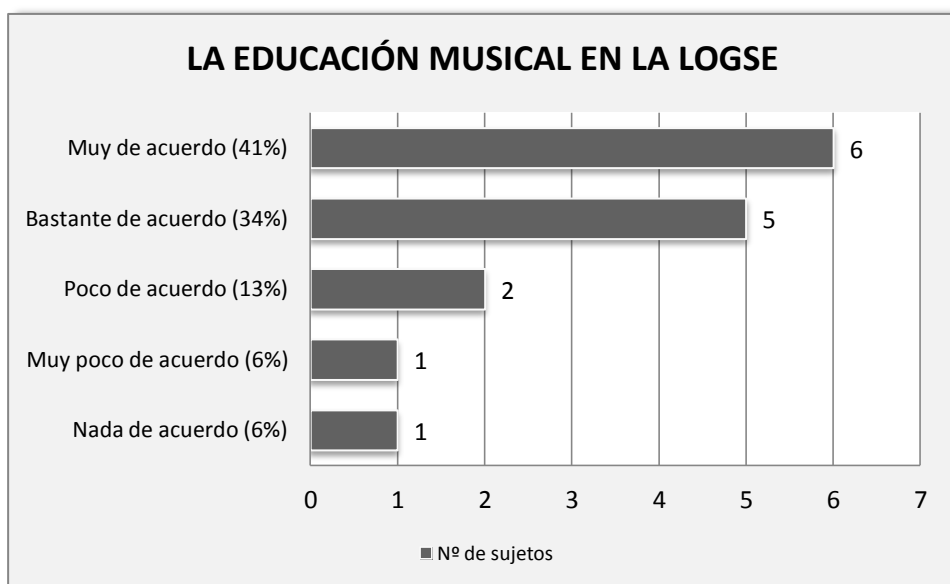


Figura 6.77: Opinión sobre el impulso de la LOGSE a la Ed. Musical en Primaria

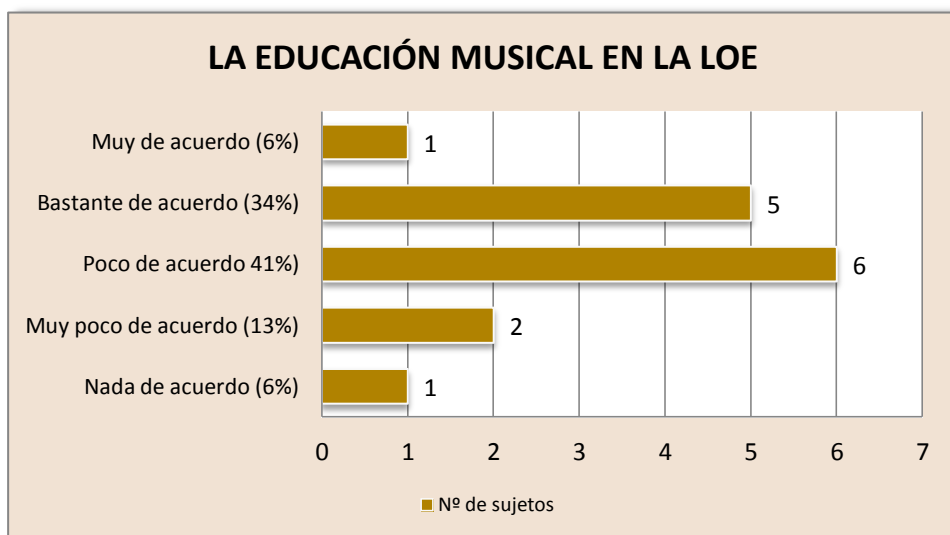


Figura 6.78: Opinión sobre la situación de la Ed. Musical en la LOE

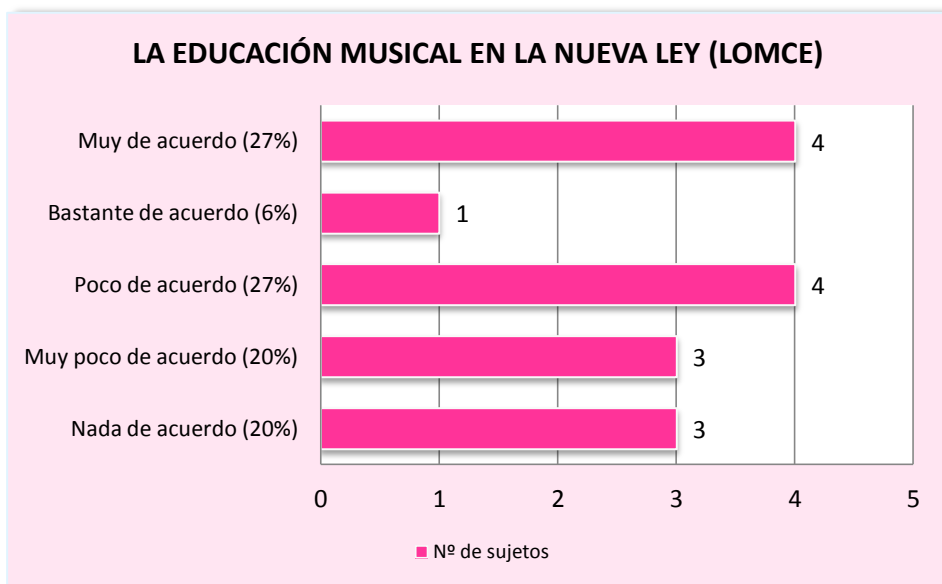


Figura 6.79: Opinión sobre la nueva situación de la Ed. Musical en la LOMCE

Cuestión 11: Datos relacionados con los Objetivos Específicos 1 y 3

El 75% del profesorado participante (11 sujetos), valora bastante o muy bien la conveniencia de que se estableciera la enseñanza obligatoria de la música en la etapa de Educación Infantil.

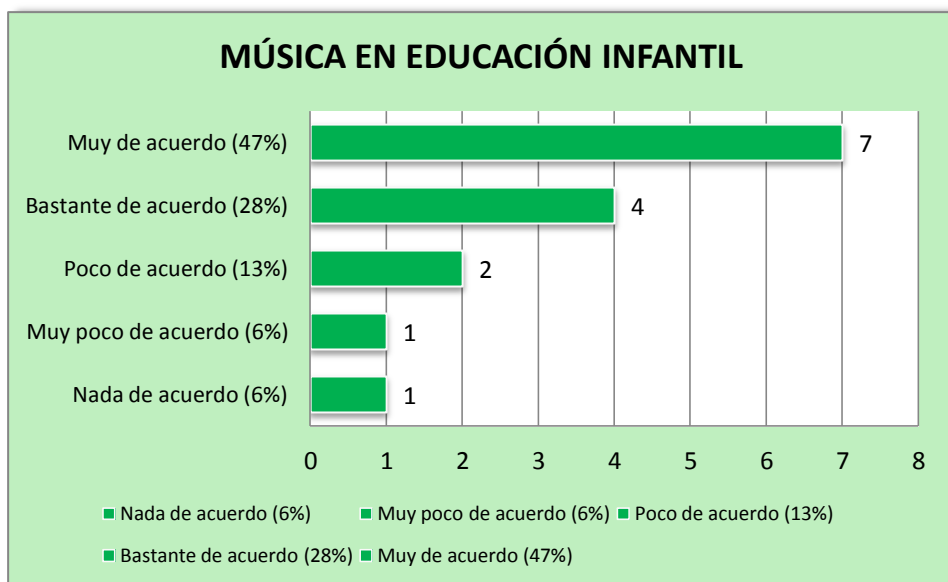


Figura 6.80: Opinión sobre el establecimiento de la enseñanza de la música en Ed. Infantil

Cuestión 12: Datos relacionados con el Objetivo Específico 3

Por último, hemos querido conocer la opinión de los participantes con respecto a los posibles perjuicios que pueden suponer las plazas itinerantes – compartidas en el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en la escuela. Sobre este asunto, el 75% de los encuestados (11 sujetos), manifiesta que este tipo de plazas puede influir negativamente en la labor docente de los Maestros Especialistas.

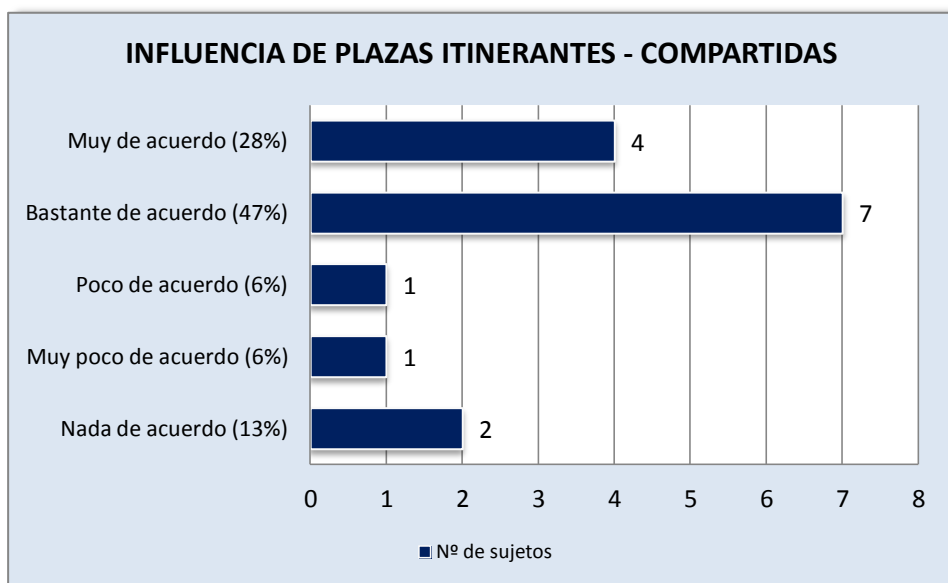


Figura 6.81: Opinión sobre la influencia de las plazas itinerantes - compartidas

6.3.1. Observaciones y Comentarios de los Participantes

A continuación, se transcriben las observaciones y comentarios realizados por el profesorado de los Departamentos de Expresión Musical de las Facultades de Educación de la *UCLM* que ha realizado el *CE-02*:

1. Horario insuficiente, escaso material, poca cooperación con otras áreas y escasa formación continua del profesorado.
2. La Educación Musical nunca ha sido lo suficientemente adecuada a pesar de los esfuerzos que algunas veces se han realizado.
3. Una hora a la semana es absolutamente insuficiente para lograr determinados objetivos en el desarrollo de la percepción y la expresión musical.

4. El Especialista, normalmente, da clases a todo el colegio, por lo que ve cada semana a muchos alumnos sobre los que tiene un conocimiento escaso y poco control.
5. La administración ha mirado con "malos ojos" a la música en muchas ocasiones.
6. Muchos profesores no son conscientes de la importancia de este hecho cultural en el desarrollo de los niños y no apoyan o ayudan desde otros ángulos al profesor de música.
7. En los últimos tiempos hemos visto cómo el colectivo "padres" ha pedido a la administración que no se quite esta asignatura del currículum.
8. El Área de Educación Artística debería ser impartida por un Maestro competente en Educación Plástica y Visual y en Educación Musical. Ello permitiría al profesorado un mejor conocimiento de los diferentes grupos de alumnos y, a su vez, propiciaría abordar la Educación Artística de una forma globalizada mediante proyectos integrados de Plástica y Música.

6.4. PRIMER ACERCAMIENTO A LA RESOLUCIÓN DE LOS INTERROGANTES PLANTEADOS

6.4.1. A la Primera Cuestión: ¿Cuáles son las Características Profesionales Generales de este Colectivo Docente?

En los últimos tres cursos ha habido una importante reducción de plazas de Especialistas de Música. Este reajuste ha provocado cambios significativos en los perfiles de estas plazas, lo que ha ocasionado que un buen número de puestos ordinarios pasen a ser itinerantes o compartidos.

En términos generales, el profesorado Especialista de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha es joven, ha realizado sus estudios de Maestro en la *UCLM* y, en la mayoría de los casos, supera los 15 años de experiencia en esta Especialidad.

Hay que destacar el elevado número de funcionarios de carrera frente al de docentes interinos o en otro tipo de situación administrativa que ocupan estas plazas. Además, la mayoría ha accedido a su puesto de trabajo tras haber realizado los estudios de Maestro correspondientes a la Especialidad de Educación Musical.

Sobre sus conocimientos musicales previos, este colectivo destaca por tener estudios de carácter oficial realizados en Conservatorios o Escuelas de Música.

Las características de la asignatura que imparten les obliga a completar sus horarios realizando apoyos en otras materias y, en algunos casos, incluso a ejercer labores de tutor, hecho que, si bien no es habitual entre el profesorado de los Centros públicos, es muy frecuente en los Centros privados y concertados.

Existe un elevado índice de estabilidad que se pone de manifiesto en los porcentajes de Especialistas que disfrutaban de destino definitivo y que, en el momento de realizar el cuestionario, no tenían en mente participar en concurso de traslados para la obtención de una nueva plaza.

6.4.2. A la Segunda Cuestión: ¿Cómo Influyen estas Características Profesionales (tipo de plaza, tipo de centro, estabilidad, labores a desempeñar...) en su Labor Docente?

Aunque los primeros profesionales que se incorporaron a los Centros como Especialistas de Música tenían una formación escasa y los procesos de habilitación de los mismos no fueron los más adecuados, actualmente, el hecho de que la mayoría de los Maestros de Música realizaran sus estudios de Magisterio por la Especialidad correspondiente, ofrece ciertas garantías de calidad en la enseñanza de esta disciplina. Además, esta situación se ve favorecida por el alto porcentaje de profesorado con estudios musicales.

La estabilidad en los puestos de trabajo genera una continuidad muy favorable en los procesos de enseñanza – aprendizaje, que se refleja en el correcto desarrollo de los programas. Esto posibilita un alto grado de coherencia en el desarrollo curricular en vertical en el que está diseñada esta enseñanza. Aún así, la reducida presencia horaria de la música en las escuelas dificulta mucho la labor docente ya que se da, por norma general, un escaso conocimiento del alumnado y, por tanto, poco control de los distintos grupos – clases con los que se trabaja.

La calidad de la enseñanza de la música mejoraría si el Maestro Especialista tuviera una dedicación plena a su disciplina, sin que hubiera que rellenar horarios con apoyos o tutorías.

La tardía incorporación de esta Especialidad en los currículos oficiales de Primaria y la singularidad de la misma ha originado que, en algunos casos, los Maestros de Música sean vistos como "animadores culturales", encargados de

preparar todo tipo de eventos escolares. Esto supone una merma en el ya reducido horario de esta materia, lo que complica enormemente el completo desarrollo de las programaciones curriculares.

Es importante señalar que la casuística que se produce en los colegios de Castilla – La Mancha (disponibilidad de clases, recursos materiales, diferentes tipos de puestos...), hace que las condiciones laborales de los Especialistas en Educación Musical estén supeditadas, en cierta manera, a las características tanto de los Centros como del perfil propio de cada una de las plazas destinadas a la enseñanza de la música.

6.4.3. A la Tercera Cuestión: ¿Cuál es su Grado de Conocimiento sobre las Teorías Pedagógico – Musicales más importantes y sobre los Nuevos Currículos Basados en el Desarrollo de Competencias?

Nos ha llamado la atención el alto porcentaje de Especialistas que desconoce la configuración por competencias propuesta en los nuevos currículos, así como el poco interés de este colectivo docente sobre este tema. Esto evidencia, desde nuestro punto de vista, cierta desconexión entre la legislación existente y las necesidades del profesorado que, habitualmente, se tiene que enfrentar a nuevos cambios normativos sin que se tengan en cuenta sus opiniones y necesidades.

Con respecto al grado de conocimiento de las teorías pedagógico – musicales más importantes, son las metodologías clásicas (pedagogías activas), especialmente los métodos Orff y Kodály, los más conocidos y utilizados. Sin embargo, los planteamientos más actuales tienen muy poca incidencia en las programaciones didácticas de este profesorado, que reconoce tener escasas formación e información sobre las nuevas corrientes relacionadas con la pedagogía musical.

El uso de las *TIC* y la interdisciplinariedad quedan en un segundo plano a la hora de confeccionar las programaciones. Además, este colectivo echa en falta una formación de calidad con respecto a cómo programar y evaluar teniendo en cuenta los nuevos modelos curriculares basados en el desarrollo de competencias.

6.4.4. A la Cuarta Cuestión: ¿Cuál es su Visión sobre la Legislación Educativo – Musical y su Relación con la Realidad Vivida en los Centros con respecto a la Enseñanza de la Música?

Si bien la *LOGSE* introdujo la obligatoriedad de la enseñanza de la música en los currículos oficiales de Primaria, esta Ley no terminó de darle el impulso necesario para que se pudiera consolidar año tras año. Esto ha dado lugar a que las Leyes posteriores no se hayan planteado la incorporación de nuevos e importantes aspectos que mejoren las carencias y necesidades encontradas por los profesionales, especialmente las relacionadas con el número de sesiones semanales dedicadas a esta materia, la pertenencia al Área de Educación Artística y el modelo de evaluación conjunta, el mantenimiento y renovación de los recursos materiales, etc.

Además, hay una opinión generalizada sobre la necesidad urgente de que los poderes políticos de nuestro país propongan un gran pacto en materia educativa que "blinde", por encima de intereses ideológicos, las estructuras fundamentales de nuestro sistema educativo, en pro de una Educación de calidad. En este sentido, habría que trabajar pidiendo la colaboración directa de los docentes, que son los que tienen contacto diario con la realidad de las aulas, y reducir el protagonismo de los técnicos, sindicatos y asociaciones de padres y madres.

6.4.5. A la Quinta Cuestión: ¿Cómo influye el Contexto Educativo General Actual (últimos cambios legislativos, implicación de las familias, implicación de las administraciones educativas, dedicación horaria, recursos humanos y materiales...) en los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje de la Música en las Escuelas Castellano – Manchegas?

Con respecto a los recursos materiales de que dispone este profesorado, su estado y su grado de adecuación, hemos observado que, en líneas generales, la valoración es positiva. Aún así, el estado y condiciones del aula de música y la renovación y modernización de estos recursos son dos de los aspectos más demandados por este colectivo ya que, desde su punto de vista, han quedado en un segundo plano en las prioridades de las Administraciones Educativas.

Por el contrario, encontramos un descontento generalizado sobre la implicación de las familias en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en la escuela. Los Especialistas perciben que los padres de su alumnado no valoran suficientemente esta asignatura como parte fundamental en el desarrollo integral de sus hijos. Uno de los posibles motivos que justificaría esta situación puede encontrarse en el alto nivel de analfabetismo musical de las familias y, en general, de la sociedad española, cuyo contacto con la música, especialmente en los niveles educativos básicos, ha sido nulo en la mayoría de los casos, y tardío en un mínimo porcentaje de estos. Una de las consecuencias más claras de esta situación es el poco valor pedagógico y formativo que las familias otorgan a la enseñanza de la música en Primaria, llegando a ser considerada, en muchas ocasiones, como una asignatura de relleno.

Sobre el papel de la Educación Musical en la legislación educativa de los últimos veinte años (momento en el que la música se convierte en materia obligatoria en los currículos oficiales), este colectivo docente tiene una opinión positiva sobre el impulso de la *LOGSE* a esta materia, aunque conviene en reconocer que esta incorporación se realizó sin ofrecer a la comunidad educativa unas bases claras sobre la importancia de su enseñanza en el desarrollo del niño, generando una serie de prejuicios y perjuicios que se vienen arrastrando hasta el día de hoy.

Con respecto a la *LOE*, el profesorado ha echado de menos un mayor impulso a esta asignatura, una mejora de todos aquellos aspectos que no quedaron recogidos en la *LOGSE*, una nueva reestructuración de los horarios y del sistema de evaluación, en definitiva, una apuesta decidida por la regeneración de la Educación Musical en Primaria. Esta misma situación se vivió durante los pocos meses en los que la *LOCE* estuvo en vigor.

Uno de los aspectos más negativos destacados por nuestros encuestados en relación a la puesta en marcha de estas Leyes, ha sido la escasa participación de los profesionales de la enseñanza en la redacción de las mismas. Las Administraciones Educativas no sólo no han tenido en cuenta la opinión de los verdaderos protagonistas de la labor de aula diaria, sino que, han obviado todas aquellas propuestas de mejora realizadas por diferentes colectivos docentes relacionados con la Educación Musical.

En el momento en que se realizó nuestra encuesta se desconocían los cambios legislativos llevados a cabo en los últimos meses. Sin embargo, y sin querer entrar en valoraciones más profundas, se ha vuelto a caer en este mismo error; una vez más hemos observado cómo la opinión de los Maestros de Música no ha sido tomada en cuenta a la hora de diseñar la nueva estructura curricular de esta materia en esta etapa educativa.

Por otro lado, los Especialistas de Música de Castilla – La Mancha perciben que, aunque la mayoría de sus compañeros docentes desconocen los beneficios de la Educación Musical en el desarrollo integral de la persona, estos admiten y valoran el importante papel de esta disciplina y estarían dispuestos a apoyar un cambio en los horarios en los que se otorgara mayor peso específico a la enseñanza de la música.

6.4.6. A la Sexta Cuestión: ¿Qué Dificultades Recurrentes Aparecen en este Colectivo Docente tras varios Cambios Legislativos y Cuáles son las Necesidades y Demandas que más se repiten entre estos Profesionales?

Una de las dificultades principales con las que se enfrenta este colectivo docente es la escasa presencia horaria de la Educación Musical en los currículos de Primaria. Además, el hecho de pertenecer, junto con Plástica, al Área de Educación Artística, no permite una evaluación independiente, lo cual está perjudicando gravemente a la "normalización" de esta asignatura con respecto al resto de materias curriculares.

De lo anterior nace una de las demandas más importantes de este profesorado, que no es otra que dar mayor protagonismo, tanto a los docentes como al diseño curricular de esta asignatura, en las revisiones y modificaciones de los textos legales.

En otro orden de cosas, los Maestros Especialistas piensan que es necesario transmitir los múltiples beneficios y aportaciones de la música en el desarrollo integral del niño. Sólo de esta forma sería posible combatir la opinión negativa o, en todo caso, la indiferencia que se percibe de la comunidad educativa (Administraciones y familias) hacia esta disciplina.

Actualmente existe poco acercamiento entre el colectivo de Especialistas de Educación Musical de nuestra región. Esta situación ha generado importantes diferencias metodológicas que quedan reflejadas en la práctica docente. Surge, así, la necesidad de programar y poner en marcha cursos, jornadas pedagógicas, foros... en los que se puedan compartir ideas, opiniones, materiales, etc, cuya finalidad última sea el enriquecimiento profesional del profesorado.

Un alto porcentaje de Maestros de Música demanda la inclusión de la Educación Musical en la etapa de Educación Infantil. En estos momentos, existe una acusada casuística con respecto a este asunto ya que, al no ser una asignatura obligatoria en esta etapa educativa, en la mayoría de los casos son los equipos directivos los que valoran la posibilidad de que se imparta o no esta

materia, teniendo en cuenta aspectos tan variados como el horario del Especialista, la mayor o menor necesidad de que éste ejerza labores de tutor, el número de docentes y de plazas de Primaria en el Centro, el número de alumnos con necesidades educativas especiales, etc, olvidando la importancia de su enseñanza en edades tempranas.

Otra de las dificultades con las que se enfrentan, a menudo, estos docentes es la falta de momentos para preparar sus clases. El hecho de que ejerzan labores de tutor, realicen apoyos o dediquen sus tiempos de docencia no directa a asuntos que no tienen relación con la enseñanza de la música, limita sus períodos de formación y trabajo individual y de programación de actividades, lo cual repercute negativamente en su labor de aula.

Una dificultad recurrente que nos ha llamado especialmente la atención está relacionada con la formación inicial. Este colectivo reconoce que la formación recibida en los estudios conducentes a la obtención del Título de Maestro Especialista en Educación Musical fue escasa y poco real, existiendo un desajuste significativo entre los aspectos puramente académicos adquiridos en sus años de estudiantes y la realidad del aula. Algunas de las posibles soluciones aportadas pasan por mejorar el sistema de prácticas (períodos más largos y mejor coordinados), contar con una mayor presencia de Maestros en activo o reforzar y ampliar las asignaturas relacionadas con Historia de la Música, Lenguaje Musical, Canto y Repertorio y aquellas relacionadas con el conocimiento de las pedagogías educativo – musicales más importantes, entre otras.

6.4.7. A la Séptima Cuestión: ¿Qué Tipo de Actividades de Formación Permanente desarrollan y cómo valoran esta Formación?

Este profesorado concede bastante importancia a la formación permanente, aunque considera que las actividades relacionadas con la didáctica de la música son muy escasas. A su vez, reconoce que los contenidos adquiridos en este tipo de prácticas son apropiados para mejorar su labor docente.

Esta opinión contrasta con el alto porcentaje de Maestros que utilizan libro de texto, por lo que entendemos que los conocimientos obtenidos en estas actividades sirven, en la mayoría de los casos, para ampliar los contenidos programados en los materiales impresos que utilizan.

Centrándonos en el tipo de actividades más habituales realizadas por este colectivo docente, hay que destacar que los porcentajes más elevados corresponden a aquellas relacionadas con la práctica musical profesional o semiprofesional, especialmente en agrupaciones tanto instrumentales como vocales.

Por último, nos parece importante subrayar el interés mostrado por este profesorado con respecto a la necesidad de recibir más y mejor formación relacionada con los nuevos métodos de programar y evaluar por competencias.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

Las conclusiones cierran un ciclo de investigación y abren nuevas perspectivas... para la eterna aventura del conocimiento

Terán

7. INTRODUCCIÓN

Tras el análisis e interpretación de los datos obtenidos, pasamos a exponer las conclusiones más significativas derivadas del proceso de investigación. Éstas recogen, en líneas generales, los aspectos más relevantes relacionados con la realidad del profesorado Especialista en Educación Musical que ejerce su labor docente en los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha.

Una vez contestados los interrogantes que nos habíamos planteado, intentaremos dar respuesta a los objetivos propuestos. Para ello, hemos estructurado este Capítulo en dos grandes bloques de conclusiones: un primer bloque en el que presentamos las particularidades, necesidades y demandas más representativas de nuestros participantes concernientes a su labor de aula; y un segundo bloque en el que se exponen las conclusiones derivadas del proceso de triangulación que nos han llamado la atención, especialmente los datos contrastantes originados por los diferentes puntos de vista aportados por los dos colectivos docentes que han participado en nuestro estudio.

Por último, se exponen las perspectivas de futuro y las limitaciones de la investigación. Con ellas pretendemos, por un lado, abrir una vía a estudios venideros relacionados con nuestro foco de estudio que puedan resolver los problemas surgidos en el desarrollo de nuestro trabajo y, por otro, subsanar, en la medida de lo posible, algunas dificultades y errores que se hayan podido cometer.

7.1. CONCLUSIONES GENERALES

Para facilitar la lectura de las mismas, hemos considerado agruparlas vinculándolas con los Objetivos Específicos que quedaron determinados en el Capítulo anterior.

7.1.1. Relacionadas con los Objetivos Específicos 1 y 3: Describir las Características Generales del Colectivo de Docentes Especialistas en Educación Musical de los Centros de Primaria Castellano – Manchegos / Analizar las Características Profesionales más Relevantes (estabilidad, tipo de centro, tipo de plaza, labores a desempeñar...) de este Profesorado

Este profesorado es joven, con menos de 15 años de experiencia docente en la mayoría de los casos aunque, a priori, muy cualificado, ya que posee un importante bagaje en formación musical y la titulación específica de Maestro de Música.

Las plazas de música de los colegios están ocupadas por funcionarios de carrera con destino definitivo que no tienen intención de concursar. Este hecho proporciona estabilidad a las plantillas y, por lo tanto, a los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música, lo que favorece tanto el desarrollo educativo – musical de los alumnos como el propio desarrollo de la materia.

Mientras que en los Centros privados y concertados ejercen, mayoritariamente, labores de tutor, en los Centros públicos no es habitual que realicen ese tipo de funciones, ya sea porque completan su horario con sesiones de apoyo o impartiendo algunas otras asignaturas distintas a la de música, o bien porque su plaza es compartida – itinerante.

7.1.2. Relacionadas con el Objetivo Específico 2: Conocer su Autopercepción sobre su propio Grado de Preparación en Competencias y Capacidades Educativo – Musicales

Mientras que las pedagogías tradicionales son conocidas y utilizadas, falta formación e información relacionada con las nuevas tendencias educativo – musicales.

Con respecto a la estructura curricular actual basada en la consecución de competencias, los participantes reconocen no tener un conocimiento profundo de la misma. Además, echan en falta una formación sólida sobre cómo programar y cómo evaluar atendiendo a esta nueva configuración del currículo.

Las tareas burocráticas se han convertido en un verdadero problema, entorpeciendo la labor de aula y restando tiempo al profesorado en las pocas sesiones que disponen para preparar sus clases.

Sobre la formación inicial, los participantes encuentran algunos desajustes entre los conocimientos que se adquieren en las Facultades de Educación y la realidad de las aulas.

7.1.3. Relacionadas con el Objetivo Específico 4: Realizar un Sondeo sobre los Recursos Materiales de los que disponen para llevar a cabo su Labor Docente, su Estado y el Grado de Adecuación de los mismos

Las condiciones en lo referente a infraestructuras y recursos materiales, se adecuan y son suficientes para afrontar el marco curricular diseñado para esta materia. Sin embargo, se percibe cierto abandono por parte de las Administraciones Educativas a la hora de renovar el material del que se dispone, especialmente instrumentos musicales, así como de adquirir nuevos

equipos adaptados a las necesidades sociales y educativas actuales. En este sentido, una de las demandas de este colectivo docente hace referencia a la adquisición e instalación de pizarras digitales y proyectores en todas las aulas de música. A día de hoy, las Administraciones Educativas no han hecho frente a esta necesidad, lo que ha dado lugar, en algunos casos, a procesos de negociación con diferentes entidades (editoriales, empresas de venta de material escolar...) para conseguir que sean éstas las que se encarguen de dotar a los Centros y, en este caso, a las aulas de música, de dicho equipamiento.

Como consecuencia más notable, un buen número de participantes reconocen que sus aulas se van quedando obsoletas, hasta el punto de preferir impartir sus clases en las aulas de Primaria, lo que les permite aprovechar los equipamientos *TIC* de estos espacios.

7.1.4. Relacionadas con el Objetivo Específico 5: Conocer y Analizar su Autopercepción sobre la Opinión que los Componentes de la Comunidad Educativa a la que pertenecen (familias, claustro de profesores, Administración Educativa...) tienen hacia la Educación Musical en la Escuela

La incorporación de la Educación Musical en los currículos oficiales se llevó a cabo, desde un primer momento, en condiciones muy diferentes al resto de materias consideradas fundamentales. Este hecho, que no se ha subsanado con el paso de los años, ha favorecido la escasa consideración tanto de las familias como de las Administraciones Educativas hacia esta materia.

Pero, sin duda, es la percepción de este colectivo docente sobre la opinión de las Administraciones Educativas y su interés por mejorar las condiciones curriculares de la enseñanza de la música en esta etapa educativa la que genera más críticas negativas. Este grupo de profesorado considera que el

grado de implicación de las instituciones competentes por ayudar a la normalización curricular de la Educación Musical es inexistente, lo que está perjudicando gravemente los procesos de enseñanza – aprendizaje de la misma, así como su labor docente.

Este desinterés se vuelve a ver reflejado en la escasa programación de eventos musicales para escolares que se da en las localidades castellano – manchegas, lo que denota una clara falta de preocupación institucional por fomentar la cultura musical en estas edades. Esto está favoreciendo, como consecuencia más directa, un mayor grado de analfabetismo musical entre las familias.

En este sentido, se está produciendo un tipo de relaciones entre el profesorado Especialista, las familias y las Administraciones nada estimulantes y poco colaborativas, lo que puede convertirse en una barrera que impida o frene aún más el desarrollo normal y efectivo de la Educación Musical en la escuela.

Por otro lado, los Maestros participantes perciben cierta ambigüedad con respecto a la opinión del alumnado sobre la clase de música. Si bien su valoración es positiva, la realidad es que es demasiado frecuente encontrarse con alumnos que no se preocupan por llevar el material a clase o que demuestran poco interés en la realización de actividades y tareas distintas a las que se llevan a cabo en el aula. A esto se suma, por un lado, los escasos conocimientos de los padres, lo que complica que los niños puedan recibir ayuda en casa ante las dificultades que vayan surgiendo en sus tareas, y por otro, el bajo índice de alumnado que realiza actividades extraescolares relacionadas con la música. Sobre este asunto, nos ha llamado especialmente la atención el escaso número de alumnos de los Centros escolares ubicados en localidades menores de 20.000 habitantes matriculados en Escuelas de Música o en Academias pertenecientes a las Bandas de Música de estas poblaciones. Además de contar con una oferta de actividades extraescolares más reducida que la que se suele dar en localidades mayores, es sobradamente conocido el arraigo de este tipo de Escuelas y de Agrupaciones musicales en la geografía castellano – manchega, por lo que este dato nos ha parecido muy significativo, ya que cambia nuestra percepción al respecto y abre una interesante vía a futuras investigaciones.

Otro dato muy relevante, a nuestro parecer, hace referencia a la percepción que el profesorado de los Centros privados o concertados tiene sobre la opinión y aceptación de la comunidad educativa a la que pertenecen hacia la Educación Musical. En este sentido, los resultados obtenidos nos indican que estos docentes tienen una opinión más positiva sobre la valoración de las familias hacia la enseñanza de la música. Además, éstas parecen mostrar mayor interés hacia el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus hijos en esta asignatura.

7.1.5. Relacionadas con el Objetivo Específico 6: Detectar los Problemas más Comunes de este Colectivo Docente, si los hay, en su Práctica Educativa dentro del Aula

Además de las dificultades derivadas del escaso apoyo que percibe este colectivo docente hacia la enseñanza de la música por parte de la comunidad educativa, los problemas más importantes están relacionados, en primer lugar, con la exigua dedicación horaria que se ha otorgado a esta materia desde su incorporación obligatoria a los currículos oficiales. Una sola sesión semanal por grupo – clase no permite llevar a cabo el desarrollo de un plan de trabajo con garantías de éxito, por lo que los programas se han tenido que condensar cada vez más, lo que ha supuesto un serio perjuicio en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música en esta etapa educativa.

Por otro lado, los Maestros Especialistas vienen reclamando una solución al proceso de evaluación conjunta al que se ve sometida esta asignatura. El hecho de pertenecer, junto con Plástica, al Área de Educación Artística, ha perjudicado gravemente a su proceso de evolución a lo largo de los años y, sobre todo, ha contribuido a mantener la visión sesgada que, según perciben los Maestros, las familias y las Administraciones Educativas tienen sobre esta materia curricular.

Desde nuestro punto de vista, esta falta de peso específico de la música a nivel evaluativo puede ser una de las causas de desmotivación del profesorado

y de despreocupación ante el correcto desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos tanto de las familias como de las instituciones educativas.

7.1.6. Relacionadas con el Objetivo Específico 7: Analizar el Grado de Implicación de este Profesorado ante los Diferentes Modelos de Formación Permanente que tiene a su Disposición

Sobre la formación inicial, es importante tener en cuenta que la mayoría del profesorado participante realizó sus estudios de Maestro por la Especialidad de Educación Musical lo que, a priori, nos permite afirmar que la preparación de los mismos ha sido la adecuada. Sin embargo, su opinión al respecto nos indica que esta formación estuvo más centrada en la adquisición de conocimientos académicos que de aptitudes pedagógico – musicales relacionadas con la realidad del aula.

Con respecto a la formación permanente, si bien una amplia mayoría de participantes tiene formación musical y, actualmente está realizando algún tipo de actividad relacionada con la música, son muchos los que echan en falta una oferta mayor y más atractiva sobre formación pedagógico – musical. En ella se podrían incluir, además de cursos, seminarios y talleres, que son muy escasos, jornadas, simposios o congresos específicos para Maestros de Música de Primaria, que sirvieran de punto de encuentro en los que conocer las últimas tendencias didáctico – musicales así como las distintas metodologías llevadas a la práctica por profesorado en activo.

7.1.7. Relacionadas con el Objetivo Específico 8: Conocer su Autopercepción sobre la Situación de la Educación Musical en la Legislación Educativa Actual

En relación a este asunto, este colectivo docente piensa que el hecho de que la enseñanza de la música fuera incluida en el currículo oficial, no ha garantizado su desarrollo a lo largo de los años. De hecho, las Leyes de Educación posteriores a la *LOGSE* han hecho renacer, una y otra vez, uno de los "temores clásicos" del profesorado Especialista de que se reduzca su espacio por razones políticas y/o económicas.

La percepción generalizada de los Maestros de Música castellano – manchegos es que el ámbito institucional y legislativo no ha sabido ofrecer, hasta la fecha, mecanismos que respondan a las demandas y necesidades planteadas desde el ámbito experiencial. Además, las Administraciones Educativas han desarrollado constantes cambios en la normativa sin tener en cuenta la opinión de los verdaderos protagonistas de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música, lo que está provocando desmotivación e indiferencia de este colectivo docente ante las diferentes reformas educativas que se vienen sucediendo con demasiada frecuencia.

7.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL PROCESO DE TRIANGULACIÓN

La triangulación metodológica a la que se ha sometido nuestra investigación nos ha proporcionado dos interpretaciones diferentes de los resultados obtenidos. Por un lado, el *CE-01* y la *Técnica Delphi* han arrojado información redundante cumpliéndose, así, una de las principales finalidades de los procesos de triangulación, consistente en esclarecer y verificar aspectos significativos del estudio (Okuda y Gómez – Restrepo, 2005). Por otro lado, el *CE-01* y el *CE-02* nos han ofrecido una serie de datos contrastantes que, desde

nuestro punto de vista, son especialmente interesantes. Este hecho, en contra de lo que podría parecer, y haciendo nuestras de nuevo las palabras de Okuda y Gómez – Restrepo (2005), ha enriquecido sobremanera nuestro estudio, y nos ha brindado la oportunidad de ofrecer diferentes vías de investigación futuras.

Teniendo en cuenta que el *CE-01* lo han realizado los Maestros de Música de Educación Primaria de Castilla – La Mancha, y el *CE-02* los profesores de los Departamentos de Expresión Musical de las cuatro Facultades de Educación de la *UCLM*, hemos observado que en algunos temas se da una perspectiva diferente entre la realidad del aula y los procesos de formación inicial y, sobre todo, en la percepción de cada uno de estos colectivos con respecto a cuatro temas fundamentales:

1. La realización de labores de Tutor por parte del Especialista de Música: mientras que los Maestros están en desacuerdo, demandando más sesiones de Educación Musical en cada grupo – curso y más tiempo para la preparación de sus clases, el profesorado de la *UCLM* está bastante de acuerdo en que los Maestros ejerzan este tipo de funciones. Los resultados obtenidos del *CE-02* nos dan pie a pensar que el profesorado de las Facultades de Educación ve más apropiado que un Maestro de Música ejerza ambas labores, de Tutor y de Especialista, en el mismo Centro a que tenga que ocupar una plaza compartida – itinerante lo que, desde su punto de vista, perjudica seriamente los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música.
2. Las dotaciones de instrumentos Orff de los Centros de Primaria: los Maestros de Música valoran positivamente tanto el grado de adecuación de estas dotaciones como su estado actual, sin embargo, son conscientes de que el contexto educativo en estos momentos está demandando la inclusión de otro tipo de materiales. Por su parte, el profesorado de la *UCLM* no es tan positivo a la hora de valorar el grado de adecuación de este tipo de instrumentos, y echa en falta otros materiales acordes a las tendencias pedagógico – musicales más actuales.
3. El impulso de la *LOGSE* a la Educación Musical: el colectivo de docentes de la *UCLM* tiene una valoración muy positiva con

respecto a la inclusión de la Educación Musical, en esta Ley como materia obligatoria en los currículos oficiales. Sin embargo, la postura de los Maestros Especialistas no es tan favorable, existiendo un alto porcentaje de docentes de Primaria que opina que el impulso a la enseñanza de la música no fue todo lo positivo que se esperaba.

4. La opinión de la comunidad educativa sobre la Educación Musical en Primaria: la desfavorable percepción que tienen los Especialistas sobre la valoración de su asignatura por parte de la comunidad educativa (especialmente de las familias y Administraciones Educativas), no es compartida por el profesorado de la *UCLM*, que percibe que esta materia está bien considerada. Con respecto al resto de docentes, los Maestros de Música tienen una percepción más positiva sobre la valoración de sus propios compañeros que el profesorado de las Facultades de Educación.

Esta situación nos induce a pensar que falta un contacto directo más profundo entre la Universidad y el aula de Primaria, y que este contacto proporcionaría a las Facultades de Educación una visión más real y necesaria para planificar sus programas y planes de estudios en virtud de las demandas existentes en el desempeño de la labor docente en Primaria. Además, se favorecería la agilidad a la hora de realizar modificaciones en relación a los cambios políticos, económicos, sociales... que se vienen produciendo constantemente.

Una vez resueltos los interrogantes que nos habíamos propuesto y, tras dar respuesta a los objetivos específicos marcados, estamos en condiciones de afirmar que se ha cumplido el Objetivo General de nuestra investigación:

Conocer las características profesionales generales de los Maestros – Especialistas de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha y detectar, recoger y analizar las necesidades de este colectivo en el ejercicio de su labor docente.

Sin embargo, somos conscientes de que queda aún mucho camino por recorrer y que, en el contexto actual, la Educación Musical en nuestra Comunidad Autónoma y, por extensión, en el resto del territorio nacional, necesita someterse a un proceso de reflexión profunda con el que dar una respuesta firme y clarificadora tanto a nivel laboral - profesional como a nivel curricular.

Para ello, es imprescindible un compromiso firme de las Administraciones Educativas de tener en cuenta las experiencias de los propios Maestros de Música. Sólo de esta forma se podrán sentar las bases para configurar un currículo que tome en consideración la importancia de la música en el desarrollo de las capacidades y competencias clave de los niños en edad escolar.

7.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

Toda investigación está obligada a que se le imponga un punto final, pero siempre quedan sugerencias, propuestas, ideas... que precisan de más tiempo y trabajo para verse realizadas. Es por ello que nuestro estudio no quedaría debidamente concluido sin que hiciésemos una breve mención a aquellos aspectos que entendemos son relevantes o significativos, pero que exceden el marco que nos habíamos impuesto.

7.3.1. Limitaciones de la investigación

La investigación educativa está sometida a una serie de parámetros que, por el dinamismo propio de los procesos de enseñanza – aprendizaje y/o por el advenimiento de cambios sociales, políticos, legislativos..., pueden verse alterados de tal forma que se produzcan modificaciones en el contexto educativo a estudio una vez comenzado el proceso de investigación.

En nuestro caso, una de las limitaciones más importantes a la que nos hemos tenido que enfrentar ha sido la publicación y puesta en marcha de una nueva Ley de Educación, la *LOMCE*, coincidiendo con las últimas fases de nuestro estudio. Ésta ha modificado profundamente la estructura curricular de la enseñanza Primaria y, especialmente, la configuración de la enseñanza de la música en esta etapa educativa, que ha dejado de ser una materia obligatoria.

Ante esta situación, nos hemos visto en la necesidad de rectificar algunas partes de nuestro Marco Teórico y de reajustar una de nuestras herramientas de recogida de datos, el *CE-02*. Sin embargo, y muy a nuestro pesar, el *CE-01* y la *Técnica Delphi*, no recogen la opinión de los Especialistas de Música de nuestra Comunidad Autónoma sobre este nuevo panorama educativo – musical, puesto que cuando esta nueva Ley fue aprobada, ya se habían cumplido los plazos de recogida de información, los datos obtenidos habían sido tabulados e introducidos al paquete estadístico *SPSS 17.0*, y estábamos en la última fase del informe final.

Otra limitación con la que nos hemos encontrado está relacionada con el acceso a la población a la que iba dirigido el *CE-01*. El hecho de contar con intermediarios – los equipos directivos de los Centros públicos, privados y concertados de Primaria – ha ralentizado demasiado la recogida de datos y ha dificultado, en algunos casos, el proceso de información, realización y devolución de los cuestionarios electrónicos destinados a los Maestros de Música.

También hemos tenido dificultades a la hora de contactar con algunos Especialistas de Centros privados y concertados, debido al escaso interés mostrado por los equipos directivos a la hora de transmitirles la información que

les llegaba al correo electrónico de sus Centros. Esto nos hizo variar nuestra estrategia inicial dedicando varios días a realizar llamadas telefónicas a estos Centros para poder hablar directamente con los Maestros Especialistas y enviarles el cuestionario *CE-01* a los correos electrónicos que nos proporcionaron.

Por su parte, el manejo del paquete estadístico *SPSS 17.0* nos ha supuesto una dificultad añadida. La cantidad de datos recogidos, la naturaleza cualitativa de la mayoría de ellos y la realización de los análisis correlacionales, nos ha forzado a dedicar un tiempo extra al programado para estas funciones.

La falta de investigaciones similares llevadas a cabo en Castilla – La Mancha nos ha obligado a realizar una búsqueda exhaustiva de publicaciones análogas elaboradas en otras Comunidades Autónomas. Aunque, en un principio, esto ha supuesto un inconveniente, es cierto que los trabajos a los que hemos tenido acceso nos han ofrecido una perspectiva general de gran utilidad a la hora de estructurar nuestro propio estudio.

Por último, queda señalar la limitación geográfica de nuestro trabajo. El hecho de centrar la investigación en el colectivo de docentes Especialistas de Música de los Centros de Primaria castellano – manchegos, si bien nos ha permitido dar respuesta a los interrogantes que nos habíamos planteado y cumplir con los objetivos que nos habíamos propuesto, no nos faculta para extrapolar los resultados obtenidos al resto de Comunidades españolas.

7.3.2. Perspectivas de Futuro

Con respecto a las perspectivas de futuro, partimos desde el convencimiento de que el conocimiento obtenido es un valioso punto de partida, no un punto y final de un proceso. Esta investigación supone, por tanto, un primer acercamiento a los ámbitos laboral y educacional del colectivo de Maestros de Música de Castilla – La Mancha.

Además, consideramos que los resultados que hemos obtenido abren nuevos interrogantes que marcan posibles líneas de investigación futuras, como son:

- Profundizar en los aspectos relacionados con la formación inicial del profesorado de Educación Musical de la *UCLM*.
- Conocer la opinión de los Especialistas en relación a la nueva configuración de la Educación Musical estipulada por la *LOMCE*.
- Profundizar en el conocimiento de opiniones del profesorado de los Departamentos de Expresión Musical de la *UCLM* sobre la realidad del aula de música en Primaria.
- Realizar estudios comparativos entre Comunidades Autónomas con el fin de obtener una visión general de la enseñanza de la música en el territorio español. Esto nos proporcionaría datos de gran valor que permitirían conocer en profundidad la situación de esta disciplina con respecto al resto de Estados miembros de la Unión Europea, de otros tantos países europeos e incluso países de otros continentes.
- Conocer las necesidades formativas reales del profesorado en activo, lo que podría desembocar en interesantes proyectos de formación permanente.
- Realizar propuestas de intervención legislativa que sirvan de guía a las Administraciones Educativas y fomenten, por un lado, la regeneración de las condiciones curriculares de esta disciplina y, por otro, la mejora de las condiciones laborales del profesorado.

Para terminar, queremos reiterar que esta investigación ha pretendido recoger las necesidades y demandas de los Maestros de Música de nuestra región, intentando darles voz y protagonismo como responsables directos de la enseñanza musical en Primaria. A partir de ahora, se abre una nueva etapa. Es el momento de transmitir los resultados obtenidos y de que estos sean tomados en cuenta. Legislar sin contar con la opinión de los docentes aleja, cada vez más, la norma de la realidad educativa, por lo que parece un sinsentido tomar

decisiones al más alto nivel sin que éstas se hayan fraguado en la escuela, desde la escuela y para la escuela. Sólo si somos capaces de superar este lastre, que se viene arrastrando reforma tras reforma, conseguiremos definir currículos de calidad, que respeten tanto los procesos de enseñanza – aprendizaje como el trabajo y la identidad de los profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Agüeria, F. (2011). *Historia de la educación musical en la España contemporánea. Un estudio de política legislativa*. Asturias: FA.
- Aguirre, O. y De Mena, A. (1992). *Educación musical. Manual para el profesorado*. Granada: Aljibe.
- Agundez, M. (1982). Una definición de comunidad educativa. *Padres y Madres*, 89-90, 12-14.
- Alarcón, F. (s.f.). *Perfil del docente de música. Identidad profesional docente*. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de <http://es.slideshare.net/Francislmm/perfil-del-docente-demsica>
- Albarea, R. (1996). *Scuola primaria e educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Alonso Medina, J.A. y Rodríguez, P. (1999). Evolución histórica de la formación musical de los Maestros (1900 – 1967). *Boletín Millares Carlo*, 18, 87-105. Recuperado el 16 de enero de 2014, de <http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/bolmc/id/322>
- Alonso Medina, J.A. (2001). La Sección Femenina: legado musical. *El Guiniguada*, 10, 11-24.
- Allorto, R. y D'Agostino, V. (1986). *La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa. Problemi e metodi*. Milano: Ricordi.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 17-36.
- Altenmüller, E. y Gruhn, W. (1998). La investigación de la función cerebral y la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 10, 51-78.

- Álvarez, J.L. (2004). Escuela, familia y comunidad educativa. En M.M. del Pozo Andrés (Ed.), *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, (pp. 131-154). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Álvarez, P. (Dir.) (2002). *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Secretaría General Técnica. Subsecretaría General de Información y Publicaciones.
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). Recuperado el 1 de septiembre de 2014, de <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf>
- Amador, P. (2003). La mujer es el mensaje. Los coros y danzas de Sección Femenina en Hispanoamérica. *Feminismo/s*, 2, 101-120.
- Andreu, M. y Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-202. Recuperado el 12 de abril de 2013, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re357_09.html
- Angulo, M. (1968). La música en los estudios de la carrera de magisterio. *Bordón*, 158-159, 339-344.
- Angulo, M. (1970). La formación musical del Maestro. En *Problemas actuales de la educación musical en España. La educación musical en la enseñanza primaria* (pp. 197- 209). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Bellas Artes. Comisaría General de la Música.
- Angulo, M. (1980). La música en la formación del Maestro. Los planes de estudio. *Cuadernos de Pedagogía*, 72.
- Angulo, M. (1989). Interrelación de la enseñanza de la Música y la Música en la enseñanza en España. En *La enseñanza musical en España. Cursos de verano. El Escorial* (pp. 9-17). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Arbonés, J. y Milrud, P. (2011). *La armonía es numérica. Música y matemáticas*. Villatuerta: RBA.

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Aróstegui, J.L. (2006). La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844. Recuperado el 22 de diciembre de 2013, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_34.pdf
- Aróstegui, J.L. (2010a). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (14), 3-7.
- Aróstegui, J.L. (2010b). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (14), 179-189.
- Aróstegui, J.L. y Rusinek, G. (2010). Haciendo amigos (y enemigos): Qué es y qué no es investigación en educación musical. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp. 16-19). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Ávila, A. (1987-1988). La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares de la legislación española durante el siglo XIX. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 4-5, 215-227.
- Ávila, A. (2007). La formación de los Maestros en España: una deuda histórica. *Historia de la Educación*, 26, 327-340. Recuperado el 19 de octubre de 2013, de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/73011/1/La_formacion_de_los_Maestros_en_Espana_u.pdf
- Ávila, A. y Holgado, J.A. (2008). *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834 – 2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Aymerich, C., Aymerich M. y Busqué, M. (1974). *Expresión y arte en la escuela III. La expresión musical. La expresión como auxiliar didáctico*. Barcelona: Teide.
- Bachmann, M. L. (1996). La rítmica Jaques – Dalcroze. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 7-19
- Baelo, R. y Arias, A.R. (2011). La formación de Maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 105-131. Recuperado el 18 de enero de 2014, de http://www.academia.edu/1151733/La_formacion_de_Maestros_en_Espana_de_lateoria_a_la_practica
- Baker, D. (2005). Music service teachers' life histories in the United Kingdom with implications for practice. *International Journal of Music Education*, 23 (3), 263-277.
- Baker, F. (Dir.) (2005). *El efecto Mozart*. [Vídeo]. BBC.
- Barbosa, M. (2000). O novo papel da comunidade educativa no ano 2000. *Revista Galego – Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5 (4), 91-98.
- Barquero, M. S. (2008). Música y cerebro. La circunvalación del hipocampo. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de <http://www.hipocampo.org/originales/original0002.asp>.
- Barniol, E. (1998). Pensamiento pedagógico y acción educativa de Zoltán Kodály. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 35, 85-102.
- Barniol, E. (1999). El rol del Maestro especialista en educación musical (infantil y primaria). *Eufonía. Didáctica de la Música*, 15, 33-40.
- Barniol, E. (2000). Reflexiones en torno a la innovación y la investigación en la enseñanza de la música en Cataluña. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 18 de abril de 2011, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/barniol00.pdf>
- Baroni, M. (1994). Didattica della musica e musicologia sistematica. En G. Grazioso (Ed.), *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro* (pp. 64-77). Milán: Ricordi.

- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (14), 397-414.
- Belmonte, F. (2010). *La Escuela Normal de Maestros de Albacete (1842 – 1900)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Benavides, M.O. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1 (34), 118-124. Recuperado el 18 de octubre de 2012, de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Bentley, A. (1967). *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires: Víctor Leru.
- Bermell, M. A. (2003). *Evaluación de un programa de intervención basado en la música – movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria*. Valencia: Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- Bermell, M. A., (2004). Bases de la investigación musical. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 60, 109-123.
- Bermell, M. A. y González, M. (2008). El método Nordoff y Robbins en educación especial. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 74, 64-70.
- Bermell, M.A. y Brull, V.A. (2012). La educación musical y la sociedad del futuro. *Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 92, 50-57.
- Bernal, J. y Calvo, M. L. (2000). Didáctica de la expresión musical. En L. Rico y D. Madrid (Eds.), *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, (pp. 209-247). Madrid: Síntesis.
- Bernal, J. (2001). La expresión musical como eje cultural y educativo de las diferentes sociedades a través de la historia. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14, 67-88.
- Bernal, J. (2005). Apuntes para una nueva educación musical en la escuela. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 35, 61-74.

- Bisquerra, R. (2004) (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Borguñó, M. (1953). La educación musical escolar. *Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 487-511.
- Boyce – Tillman, J. (2003). *La música como medicina del alma*. Barcelona: Paidós de Música.
- Braga, P. (1995). Dimensión europea de la educación. Análisis de contenido de algunos documentos oficiales nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 1, 205-217.
- Bravo – Villasante, C. (1976). *Una, dola, tela, catola. El libro del folklore infantil*. Valladolid: Miñón.
- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n1.pdf>.
- Brull, V.A. (2003). *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*. Tesis doctoral publicada. Valencia: Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- Bueno, C. y Escudero, T. (2006/2007). *Apuntes de estadística para profesores*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. y Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26 (2), 109-126.
- Caballer, N. (2009, 30 de marzo). Música contra el fracaso escolar. *ELPAIS.COM*. Recuperado el 4 de junio de 2011, de http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Musica/fracaso/escola/r/elpepuespval/20090330elpval_8/Tes.

- Cabeza, P. (2008). Competencias musicales en la formación del profesorado: una perspectiva contemporánea. En C. García Ramos (Coord.), *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica* (pp. 43-59). Madrid: Ministerio de Educación. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Calderón, I. (2010). Ahí me siento agrupado. Cinco claves inclusivas de la experiencia de un músico con síndrome de Down. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 63-66.
- Calderón, L. (2005). Razones para la creación de currículos y centros integrados. *Doce Notas. Revista de Información Musical*, 45, 11-14.
- Calouste Gulbenkian Foundation (1989). *The arts in the primary school: reforming teacher education*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano.
- Campbell, D. (2007). *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños*. Barcelona: Urano.
- Campillo, J. (1970). La educación musical en las escuelas Normales. En *Problemas actuales de la educación musical en España. La educación musical en la enseñanza primaria* (pp. 71-124). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Bellas Artes. Comisaría General de la Música.
- Campoy, T.J. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 275-302). Madrid: EOS.
- Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 1 (4), 147-168.
- Cañabate, J.A. (2003-2004). La pugna entre la Iglesia Católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo. *Historia de la Educación*, 22-23, 105-121.
- Capitán, A. (1991). *Historia de la educación en España I. De los orígenes al reglamento general de instrucción pública (1821)*. Madrid: Dykinson.

- Capitán, A. (1994). *Historia de la educación en España II. Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- Capitán, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación.
- Carbajo, C. y Lacárcel, J. (2005). La valoración social de la educación musical escolar y del docente de música de primaria en el umbral del siglo XXI. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 35, 11-38.
- Carbajo, C. (2008). Autopercepción de competencias musicales en el docente de música de primaria. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 143-151). Madrid: Enclave Creativa.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Murcia: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Carda, R.M. y Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para Maestros*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carmona, J.J. y Jurado, M. (2010). Formación del profesorado de música en Europa meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (14), 57-65. Recuperado el 7 de febrero de 2012, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART5.pdf>
- Carrillo, B. (1995). El espacio escolar con la LOGSE, implicaciones en el área de música. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 24, 49-60.
- Carrión, J.D. y Contreras, O.R. (1992). Aproximación al estudio del magisterio y de la Escuela Normal de Albacete durante la Guerra Civil (1936 – 1939). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 7, 25-38.

- Cartón, C. y Gallardo, C. (1994). *Educación musical. "Método Kodály"*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación – acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 4 (5). Recuperado el 24 de octubre de 2010, de <http://www.ucm.es/info/reciem/>
- Casals, A., Carrillo, C. y Vilar, M. (2010). Buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje musical en primaria: Construcción de un instrumento para la observación. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical 2010* (pp. 109-115). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Casals, A. y Viladot, L. (2010). Maestros de música y Maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¡más sabe el diablo por viejo que por diablo! *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 25, 26-48. Recuperado el 9 de diciembre de 2013, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/casals&viladot10.pdf>
- Casas, A. (2008). Una revisión crítica sobre las metodologías de investigación en enseñanza y aprendizaje de la interpretación musical: propuestas de mejora. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 375-386). Madrid: Enclave Creativa.
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36. Recuperado el 20 de diciembre de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419351>
- Castañón, M.R. (1991). La formación de los futuros Maestros: Especialidad "Educación Musical". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 153-156.

- Castañón, M.R. (2009). El profesorado de educación musical durante el franquismo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (4), 97-107. Recuperado el 12 de enero de 2011, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1259998256.pdf
- Castro, W.F. y Godino, J.D. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997 – 2010). En M. Marín, G Fernández, J. Blanco y M.M. Palarea (Coords.), *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99-116). Madrid: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Recuperado el 21 de octubre de 2013, de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-MetodosMixtosDeInvestigacionEnLasContribucionesALo-3731076%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-MetodosMixtosDeInvestigacionEnLasContribucionesALo-3731076%20(1).pdf)
- Cateura, M. (1992). *Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias – PPU.
- Cerini, G., Mazzoli, P., Previtali, D. y Silvestro, M.R. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. Recuperado el 30 de enero de 2013, de <http://www.indicazioninazionali.it/J/>
- Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 29, 96-107.
- Cheung, C. (2004). Retos de los responsables políticos para lograr una implantación eficaz: los cambios del currículo en la música. En ISME: *Mundos sonoros por descubrir. Seminario de la Comisión ISME para la música en las políticas culturales, educativas y en los medios de comunicación, XXVI Conferencia Internacional ISME, 11 – 16 de julio de 2004, Tenerife – España*. Bilbao: ISME.
- Cremades, A. (2012). La experiencia musical: la posibilidad de sentir. *Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 92, 14-19.
- Cruces, M. C. (2009). *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa.

- Cruz, J.M. y Martín, M. (1998). Relaciones interpersonales expresadas y deseadas por la comunidad educativa. *Bordón*, 50 (1), 35-45.
- Csepregi, G. (1992). Sur la signification actuelle de l'éducation musicale selon Kodály. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 34, 153-165. Recuperado el 20 de marzo de 2010, de <http://www.jstor.org/stable/902365>
- Coello, J.R., Hernández-Abad, C. y Montesinos, R.M. (2010). El título de grado "Educación Musical y Gestión Músico-Cultural" en la oferta educativa de la enseñanza universitaria española. Una propuesta del profesorado del área de música de la facultad de educación de la Universidad de La Laguna. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp. 116-122). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Comellas, J.L. (1993). *Historia de España moderna y contemporánea* (12ª ed.). Madrid: Ediciones RIALP.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó, Colección Familia y Educación.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2012). *Informe general sobre la actividad de la Unión Europea. 2011*. Luxemburgo: Comisión Europea. Dirección General de Comunicación. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Commission of the European Communities (1993). *Green paper on the european dimension of education*. Brussels.
- Conexiones musicales: desarrollo preescolar y la música (1998). *Young Children and the Arts: Making Creative Connections*.
- Consejo de las Comunidades Europeas (1988). *Textos sobre la política educativa europea* (3ª ed.). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Consejo de las Comunidades Europeas (1990). *Textos sobre la política educativa europea* (Suplemento a la 3ª ed.). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de las Comunidades Europeas (1993). *Textos sobre la política educativa europea* (Suplemento nº 2 de la 3ª ed.). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cox, G. (2006). La investigación histórica en educación musical: influencias de las ideas sobre la infancia, de las iglesias y de las escuelas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (3). Recuperado el 24 de octubre de 2010, de <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n1.pdf>
- Cuesta, I. (2010). Prólogo. En Lumbreras, M.I.: *Enseñanza musical en la escuela primaria*. Sevilla: Ediciones Norma – Capitel.
- Daza, S. (2007). La educación musical desde principios del siglo XIX: Antecedentes de su inclusión en la Ley Moyano (1857). *Herpérides*, 15, 405-416.
- De Anca, C. (1970). La educación musical en la escuela primaria. En *Problemas actuales de la educación musical en España. La educación musical en la enseñanza primaria* (pp. 63-70). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Bellas Artes. Comisaría General de la Música.
- De Benito, L.A. (2012). ¿Para qué? En A. Álamo y E. Molina (Eds.), *Actas del II Congreso CEIMUS de Educación e Investigación Musical. Innovación, Motivación y Creatividad en la Enseñanza Musical* (pp.368-373). Madrid: Enclave Creativa.
- De Cea, L. (1994). *Guía didáctico – musical. Enseñanza Primaria*. Madrid: Mundimúsica, S.L. Garijo.
- De Dios, F. (2002). Las prácticas de los Maestros de educación musical ¿una asignatura pendiente? *Eufonía. Didáctica de la Música*, 25, 89-99.
- Del Pozo, M.M. (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890 – 1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Pozo, M.M. (2003-2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23, 317-346.

- Del Pozo, M.M. (2006). *La educación en Castilla – La Mancha en el siglo XX (1900 – 1975)*. Ciudad Real: Almad, Ediciones de Castilla – La Mancha. Biblioteca Añil.
- De la Cierva, R. (2008). *Historia total de España. Del hombre de Altamira al Rey Juan Carlos*. Madrid: FÉNIX.
- De Larrea, A. (1953). El problema de la educación musical en la escuela. *Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 457-466.
- De Moya, M.V. (2006a). Por qué es imprescindible la educación musical. *Idea. La Mancha. Revista de Educación de Castilla – La Mancha*, 4 (2), 256-259.
- De Moya, M.V. (2006b). La música, asignatura pendiente. *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo*, 47, 189-210.
- De Moya, M.V., Bravo, R. y García, F.J. (2008). Análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio (educación musical). En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 76-88). Madrid: Enclave Creativa.
- De Moya, M.V., Hernández, J.A. y Hernández, J.R. (2009). De la música a la emoción: la competencia cultural y artística como impulso de la competencia emocional. *Arte y Movimiento*, 1, 63-71. Recuperado el 12 de julio de 2013, de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/145/133>
- De Moya, M.V., Hernández, J.R. y Hernández, J.A. (2010). Experiencia intercultural en el aula “la música nos une”. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 84, 18-29.
- De Moya, M.V., Bravo, R., Hernández, J.A. y Hernández, J.R. (2010). Educación musical, educación emocional. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (p. 278). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- De Puellas, M. (1991). El sistema educativo republicano: un proyecto frustrado. *Historia Contemporánea*, 6, 159-171.

- De Puelles, M. (2011). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 17-23.
- Delgado, B. (Coord.) (1994). *Historia de la educación en España y América. Volumen 3. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones SM y Ediciones Morata.
- Despins, J.P. (1996). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Diana, S. (1998). Participación de la comunidad escolar en la educación. *Ensayos*, 13, 201-216.
- Díaz, S. y Guerra, R. (2000). El papel del Maestro en la investigación en educación musical. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 19 de mayo de 2011, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/diazetal00.pdf>
- Díaz Gómez, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2 (1). Recuperado el 18 de mayo de 2009, de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n2.pdf>
- Díaz Gómez, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 23-37.
- Díaz Gómez, M. (Coord.) (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- Díaz Gómez, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.

- Díaz Gómez, M. (2010). Investigación musical y práctica educativa: la unión hace la fuerza. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp. 20-29). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Díaz Gómez, M. (2012). Educación Musical: investigamos, luego avanzamos. *IN. Revista Electrónica D'investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2 (3), 67-76. Recuperado el 1 de abril de 2013, de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/03_Diaz_Gomez.pdf
- Díaz Gómez, M. (2014). Enseñar música en el siglo XXI. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 13-30). Madrid: Editorial Síntesis.
- Díaz Mohedo, M.T. (2010). La formación del profesorado de educación musical en los países bálticos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (14), 137-153. Recuperado el 7 de febrero de 2012, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART11.pdf>
- Díaz Rivera, I. (s.f.). Integración de la música en el currículo escolar. Recuperado el 25 de septiembre de 2010, de <http://home.coqui.net/sendero/musicoescolar.pdf>
- Diestro, A. (2009). De políticas, educación y ciudadanía europea. *Pliegos de Yuste*, 9-10, 55-66.
- Díez, J.J. (1980). *La comunidad educativa*. Madrid: Narcea de Ediciones.
- Dobszay, L. (1972). The Kodály method and its musical basis. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 14, 15-33. Recuperado el 18 de marzo de 2010 de, <http://www.jstor.org/stable/901863>
- Documentos (2009). Música para aprender matemáticas. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 77, 163-164.
- Domingo, S. (1987). La integración familia – escuela o la participación de los padres de familia. *Comunidad Educativa*, 156, 24-26. Equipo Educativo de Secundaria del Centro SAFA de Villacarrillo (2003). Proyecto de colaboración familia escuela. *Aula de Encuentro*, 7, 155-160.

- Domínguez, M.R. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 17-32. Recuperado el 7 de febrero de 2014, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248879454.pdf
- EACEA (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Eurydice. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138Es.pdf
- EA/mS (2013). *Music education in Europe*. Recuperado el 15 de julio de 2013, de <http://www.eas-music.org/en/countries/>
- Editorial (En *Escuela*, 18 de enero de 2007, p. 3). La educación artística sigue siendo una asignatura pendiente. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 69, 220-221.
- Egido, I. (1994). La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programas de estudio. *Tendencias Pedagógicas*, 1, 75-86.
- Egido, I. (1995). La política educativa de la Unión Europea: principales etapas de desarrollo. *Tendencias Pedagógicas*, 2, 19-29.
- Elliot, D.J. (2005). El papel de la música y de la experiencia musical en la sociedad moderna: hacia una filosofía global de la educación musical. Enseñanzas musicales. Relaciones entre la medicina y la música para docentes. *Melómano: la Revista de Música Clásica*, 103 (10), 66-69.
- Epelde, A. (2005). *Implicaciones de la música en el currículum de educación primaria y en la formación inicial del Maestro especialista en educación musical. Un estudio cualitativo – cuantitativo en la comunidad andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla*. Granada: Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades. Campus de Melilla. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76. Recuperado el 2 de enero de 2014, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre269/re2690413059.pdf?documentId=0901e72b813cd44d>
- Escolano, A. (1997). La reforma de la formación de Maestros en España. *Revista Educación y Pedagogía*, 17, 77-93. Recuperado el 12 de enero de 2014, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/17092/14805>
- Escudero, M.P. (1982). La música en la educación general básica y escuelas universitarias de formación del profesorado. En Instituto Cultural "El Brocense" (Ed.), *La formación humana a través de la música: II congreso nacional de pedagogía musical* (pp. 73-84). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía Musical, boletín nº 4.
- Escudero, M.P. (1987). *Metodología musical I*. Pinto (Madrid): Anaya.
- Escudero, M.P. (1986). La educación musical en España. En *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado M^º Díaz Jiménez* (pp. 139-146). Madrid: Universidad Complutense.
- Esteve, J. M., Espinosa, J. A., Molina, M. A. y López de Riego, C. (2006). Los Maestros en educación musical ante la convergencia europea. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 65, 181-202.
- Estévez, P (s.f.). La educación musical. Recuperado el 17 de abril de 2011, de <http://members.fortunecity.com/panelsd/col00024.htm>
- Etxeberria, F., Ayerbe, P., Garagorri, X. y Vega, A. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Eurydice (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. EACEA. Recuperado el 29 de marzo de 2012, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/13es.pdf

- Evolución del sistema educativo español* (s.f.). Recuperado el 4 de septiembre de 2012, de http://www3.unileon.es/dp/athe2/apuntes/teorias_instituciones_contemporaneas/Doc4_Evolucion_Sistema_Educativo.pdf
- Fader, R.M. (1999). Conferencia – Taller. *Curso de Didáctica de la Educación Musical – Lo que Sea Sonara*.
- Feliz, T., y Ricoy, M. C. (2003). El descubrimiento de la dimensión cualitativa de la investigación a través de un foro educativo. En A. Medina y S. Castillo (Coords.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*, (131-165). Madrid: Universitas.
- Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.): *La relación familia – escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fernández de la Cuesta, I. (2002). La música como medicina. *Saber Leer*, 159, 8-9.
- Ferrerós, M.L. (2008). *Inteligencia musical. Estimula el desarrollo de tu hijo por medio de la música*. Barcelona: Scyla Editores.
- Flores, G. y Gutiérrez, I. (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Folch, B. y Raventós, J. (2010). Casi todo es música. Una mirada a la interdisciplinariedad desde el área de música. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 23-27.
- Fontaine, P. (2011). *Doce lecciones sobre Europa*. Luxemburgo: Comisión Europea. Dirección General de Comunicación. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.
- Forest, C. y García, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- Foro Latinoamericano de Educación Musical (2010). Música y Educación. *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 82, 182-183.
- Frega, A.L. (1995). La educación musical de cara al futuro. Música y Educación. *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 22, 17-22.

- Frega, A. L. (1996). *Música para Maestros*. Barcelona: Graó.
- Frega, A.L. (1998). La investigación en las enseñanzas musicales. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1. Recuperado el 8 de febrero de 2011, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/frega98.pdf>
- Frega, A.L. y Schwarcz, V. (2005). Tendencias contemporáneas de la psicodidáctica de la música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 34, 60-69.
- Frega, A.L. (2000). Las enseñanzas musicales y la investigación especializada: un mundo fascinante. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 8 de febrero de 2011, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/frega00.pdf>
- Frega, A.L. (2011). Investigación musical: para tiempos de cambio en enseñanzas musicales (I). *Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 85, 122 – 127.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- Gallego, C.I. (2001). Educar la inteligencia emocional de los niños con la música. *Filomúsica. Revista de Música Culta. Revista Mensual de Publicación en Internet*, 20. Recuperado el 11 de julio de 2013, de <http://filomusica.com/filo20/nino.html>
- García Castillo, P. (1997). Música y educación en Platón. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 31, 17-30
- García Fraile, J.A. (1999). Un modelo de educación popular regeneracionista. El Fomento de las Artes durante la presidencia de Eduardo Dato (1903 – 1912). En J. Ruiz, A. Bernat, M.R. Domínguez y V.M. Juan (Eds.), *La educación en España a examen (1898 – 1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura. Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.). Excma. Diputación de Zaragoza.
- García Herrera, A. (1994). La enseñanza de la música en la escuela normal de Maestros de Salamanca desde 1899 hasta 1970. *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 6, 207-228.

- García Muñoz, T. (2005). *Etapas del proceso investigador: población y muestra*. Almendralejo. Recuperado el 19 de abril de 2011, de www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/.../poblacionmuestra.doc
- García Sípido, A.L. y Lago, Pilar (1986). *Color, forma, ritmo y melodía para una expresión integral*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (1994). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, Y. (2004). LOCE: discriminación y menosprecio a la educación musical en España. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 58, 175-181.
- Gelabert, I. y Tesouro, M. (2005). La música en el desarrollo global de la persona. Un estudio hecho a partir de los especialistas de música de las escuelas. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 33, 73-83.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn y Bacon.
- Giacobbe, M., Moscoloni, N., Bolis, N. y Díaz J. (2007). La comunidad educativa y la institución escolar: un estudio de caso, mediante la combinación de distintas técnicas, de una escuela de tercer ciclo pública en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, 1. Recuperado el 7 de noviembre de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-giacobbe.html>
- Gil, B. (1953a). Actividades musicales de la Sección Femenina. *Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 517-523.
- Gil, B. (1953b). Actividades musicales del Frente de Juventudes. *Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 525-528.
- Gil, F. (1994). Investigando las relaciones familia-escuela: la participación de los padres en el centro. *Aula: Revista de enseñanza e investigación educativa*, 6, 67-76.
- Gil, J. y Ridao, I.M. (2001). Nivel de satisfacción de la comunidad educativa con los modelos de jornada en los centros de educación primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 4 (53), 521-534.

- Gil, P., Perona, J.M., Andrés, E. y Hernández, J.R. (2001). Los intereses curriculares de los alumnos/as y de los padres/madres de educación primaria y secundaria obligatoria: especial consideración por el área de educación física. *Ensayos*, 16, 183-205.
- Gil Alberdi, A. (1953). La música en el ámbito escolar. *Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 467-474.
- Gillanders, C. (2001). Educar en la música. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 48, 33-48.
- Gillanders, C. y Candisano, J. A. (2011). Métodos y modelos en educación musical. *Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 87, 62-72
- Gillanders, C. y Martínez, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 64, 85-104.
- Giráldez, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 27, 69-76.
- Giráldez, A. (2006). Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos. En M. Díaz Gómez (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 117-155). Madrid: Enclave Creativa.
- Giráldez, A. (2006). Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos. En M. Díaz Gómez (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 117-155). Madrid: Enclave Creativa.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 49-57.
- Giráldez, A. (Coord.) (2014). *Didáctica de la música en Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis. Biblioteca de Educación
- Gliem, J.A. y Gliem, R.R. (2003). Calculating, interpreting and reporting Cronbach's Alpha reliability coefficient for Likert – type scales. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*, 82-88. Recuperado el 17 de junio de 2014, de <http://www.ssnpstudents.com/wp/wp-content/uploads/2015/02/Gliem-Gliem.pdf>

- Godoy, J. y Alsina, M. (2010). Educación artística y currículum. Estudio comparativo de los contenidos del área de educación artística en primaria y sus implicaciones didácticas. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp. 151-155). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Gómez, G. (1984). La participación de la comunidad educativa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 254, 781-802.
- Gómez, M.J. y Rodríguez, E. (1999). Relación familia – centro escolar: propuestas de participación. *Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, 55-68.
- Gómez, N., Pérez, M. y Arreaza, F. (2008). *Competencias básicas. Programación, desarrollo y evaluación. Documento de apoyo*. Oficina de Educación. Recuperado el 7 de abril de 2011, de <http://www.lascompetenciasbasicas.es/>
- Gómez Robledo, C. (2004). Un primer contacto con la Musicoterapia. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 10, 131-140.
- González, M. E. (1963). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapelusz.
- González Pérez, T. (1993/1994). *Las escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX. La formación de Maestros en La Laguna*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna. Soportes Audiovisuales e Informáticos. Serie Tesis Doctorales.
- González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de Maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 175-198. Recuperado el 19 de enero de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117846>
- Government of Ireland (1999). *Music. Arts education curriculum*. Dublin: Government Publications. The Stationery of Ireland. Recuperado el 18 de abril de 2012, de http://www.curriculumonline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Arts_Education/Music/Music_Curriculum/

- Granados, I.M. y Callejón, M.D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *Escuela Abierta*, 13, 69-95.
- Grau, R. (2000). Centros integrados... existen. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 19.
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23 (2), 99-101.
- Grupo de Trabajo B (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado el 12 de marzo de 2013, de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Gustems, J., Berbel, P., Calderón, C., Casellas, M., Escudé, N., Gimeno, P. et al. (2010). Análisis de las aportaciones de la música a la mejora en el bienestar psicológico de los progenitores de bebés ingresados en una unidad de neonatología y su repercusión en la salud general del bebé. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp. 264-266). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Gutiérrez, J. (Dir.) (1967). *Los comienzos de la crisis universitaria en España. Antología de textos*. Madrid: Magisterio Español.
- Gutiérrez, M. (2008). Desafíos y oportunidades para la investigación musical en el horizonte del proceso de Bolonia. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 367-385). Madrid: Enclave Creativa.
- Gutiérrez Esteban, P., Luengo, M.R. y Casas, L.M. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio Siglo XXI*, 2 (29), 333-352. Recuperado el 17 de enero de 2014, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/133091>

- Gutiérrez Zuloaga, I. (1989). Contexto histórico en el que se produce la creación de las Escuelas Normales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 45-60. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de [dialnet.unirioja.es descarga articulo 117620.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117620.pdf)
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 269-289.
- Hargreaves, D.J. y North, A.C. (1998). El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 10, 45-50.
- Hargreaves, D.J. (1998): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves D.J., Marshall, N.A. y North A.C. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 34, 8-32.
- Hartmann, W. (2005). El pensamiento pedagógico de Orff y su influencia en la enseñanza instrumental. *Quodlibet. Revista de Especialización Musical*, 33, 38-49.
- Heiling, G. (2010). Formación del profesorado de música en los países nórdicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (14), 42-55. Recuperado el 7 de febrero de 2012, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART4.pdf>
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (2002a). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2002b). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Documento de trabajo nº 10*. Argentina: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Serie Documentos de Trabajo.

- Hernández, A. (2009, 22 de marzo). La música de las estrellas. *ABC*.
- Hernández Bravo, J.R. y Hernández Bravo, J.A. (2008). La didáctica de la expresión musical en la escuela universitaria de magisterio siguiendo el modelo de los créditos europeos ECTS. Un reto formativo para los profesores de música. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 122-130). Madrid: Enclave Creativa.
- Herresthal, H. (1996). Panorama de la música y de la educación musical en Noruega. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 25, 73-80.
- Historia del sistema educativo español* (s.f.). Recuperado el 1 de octubre de 2012, de www.oei.es/quipu/espana/ESPA02.PDF
- Horden, P. (2000). *Music as medicine. The history of music therapy since antiquity*. Aldershot: Ashgate.
- Hurtado (Coord.). (2007). Músicas vividas. *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 46-49.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz Gómez (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 8-30). Madrid: Enclave Creativa.
- Iglesias, A. (1970). Aspectos educativo – musicales en la enseñanza general básica. En *Problemas actuales de la educación musical en España. La educación musical en la enseñanza primaria* (pp. 35-60). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Bellas Artes. Comisaría General de la Música.
- Iglesias, A. (1989a). Introducción. En *La enseñanza musical en España. Cursos de verano. El Escorial* (p. 7). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Iglesias, A. (1989b). Urgencia de una solución para la planificación de la enseñanza musical en España. En *La enseñanza musical en España. Cursos de verano. El Escorial* (pp. 29-41). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Infante, J. (2010). La reforma de los planes de estudio universitarios de la España Democrática (1977 – 2000). *Revista de Educación*, 351, 259-282. Recuperado en 5 de junio de 2014, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_11.pdf
- Ingham, P.B. (1929). Dalcroze method. *The Musical Times*, 1041 (70), 1022. Recuperado el 25 de marzo de 2010, de <http://www.jstor.org/stable/917085>
- Ivanova, A. (2010). La educación musical infantil en España y Bulgaria. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 82, 78 – 93.
- Jaques – Dalcroze, E. y Rothwell, F. (1930). Eurythmics and its implications. *The Musical Quarterly*, 3 (16), 358-365. Recuperado el 21 de marzo de 2010, de <http://www.jstor.org/stable/738374>
- Jiménez Chaves, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 1 (8), 141-150.
- Jimeno, M.M. (2000). La investigación – acción en el contexto de la Educación Musical. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 19 de septiembre de 2011, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jimeno00.pdf>
- Jorquera, M.C. (2000). La música y la educación musical en la sociedad contemporánea. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 6. Recuperado el 19 de septiembre de 2011, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera00.pdf>
- Jurado, J. (2003). Análisis de la reforma educativa: repercusión en el área de música. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 53, 186-196.
- KEA European Affairs (2009). *The impact of culture on creativity*. Bruselas: Comisión General de Educación y Cultura. KEA European Affairs. Recuperado el 27 de mayo de 2013, de http://ec.europa.eu/culture/documents/study_impact_cult_creativity_06_09.pdf

- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22 (3), 277-286.
- Kñallinsky, E. (2003). Familia – escuela: una relación conflictiva. *El Guiniguada*, 12, 71-94.
- Kraus, E. (1964). *El estado actual de la educación musical en el mundo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kraus, E. (1990). La educación musical en la república federal alemana. Música y Educación. *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 1, 43-62.
- Kucharski, R.M. (1980). *La música, vehículo de expresión cultural*. Madrid: Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estudios y Coordinación, Servicio de Difusión.
- La educación musical y sus nuevos retos. Monografía (2005). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1).
- La Institución Libre de Enseñanza (ILE) (s.f.). Recuperado el 1 de octubre de 2012, de http://personal.us.es/alporu/legislacion/programa_ILE.htm
- Lacárcel, J. (1992). La psicología de la música en la educación primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 35-52.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226.
- Ladrón de Guevara, E. (2001). El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 403-420. Recuperado el 10 de julio de 2013, de <http://revistadepedagogia.org/20070604172/vol.-lix-2001/n%C2%BA-220-septiembre-diciembre-2001/el-pensamiento-pedagogico-de-miguel-de-unamuno.html>
- Lago, P. (2001). La tesis doctoral: el resultado de una curiosidad constante. Música y Educación. *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 45, 73-84.

- Lago, P. (2008). La música y la terapia: Musicoterapia. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 75, 110-120.
- Lago, P. y Galindo, R. (2008). La música como ciencia, arte y cultura que aglutina, y como lenguaje que nos universaliza. *Revista PRODIEMUS*. Recuperado el 26 de marzo de 2012 de www.prodiemus.com .
- Laguna, I. (2008, 8 de diciembre). Loreena Mckennitt: “La música es un farmacia oral de luz y esperanza”. *La Tribuna de Albacete*.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Laucirica, A. (1995). Las enseñanzas musicales en Francia. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 21, 31-62.
- Laucirica, A. (1998). Los métodos cuantitativos en la investigación educativo – musical. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 2. Recuperado el 14 de septiembre de 2010, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/laucirica98.pdf>
- Lauret, J.M. y Marie, F. (Eds.) (2010). *European agenda por culture. Open method of coordination. Working group on developing synergies with education, especially arts education. Final report*. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de http://ec.europa.eu/culture/documents/mocedu_final_report_en.pdf
- Lavignac, A. (1950). *La educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Lázaro, M. L. (2010). La música en primaria en peligro de extinción. *Debate Profesional – CSIF Enseñanza*, 199, 12.
- Le Gaullerdoc, M.A. (1994). La pedagogía Martenot ¿Es un arte, una filosofía o una práctica? *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 19, 45-50.
- Le Gaullerdoc, M.A. (1997). Bases del método Martenot. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 29, 15-24.
- Ledesma, R., Molina, G., y Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 2 (7), 143-152.

- Lemes, F.L. (2000). Los centros integrados de música: aportaciones para la construcción de una alternativa. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 19.
- León Peláez, M. (2008). Importancia de la música en la escuela. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15. Recuperado el 23 de noviembre de 2008, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA_LEON_1.pdf
- León Sanz, P. (1993). Teoría de la acción terapéutica de la música en la medicina del siglo XVIII. *Nassarre. Revista Aragonesa de Musicología*, 1 (9), 79-117.
- Leiva, M.A. y Matés, E.M. (1998). Importancia de la educación musical en la formación integral del hombre. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 33, 27-40.
- Leiva, M.A. y Matés, E.M. (2002). La educación musical: algo imprescindible. *Filomúsica. Revista Mensual de Publicación en Internet*, 33.
- Leung, B.W. y Wong, P.W.Y. (2005). El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (2). Recuperado el 30 de marzo de 2014, de <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110001A>
- Levitin, D.J. (2008). *Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana*. Barcelona: RBA.
- Ley orgánica de educación: selección de artículos relativos a la enseñanza musical (2006). *Música y Educación. Revista trimestral de Pedagogía Musical*, 67, 141-149.
- Llopis, E. (2007). En defensa de una educación crítica al alcance de todos. En J. Hurtado (coord.), *Músicas vividas. Cuadernos de Pedagogía*, 365 (pp. 46-49).
- Llongueres, J. (2002). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Institut Joan Llongueres y DINSIC. Publicacions Musicals.

- Locke, T. (2009). Orff and the “ivory tower”: fostering critique as a mode of legitimization. *International Journal of Music Education*, 27, 314-325.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Santiago de Compostela: Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.
- López Blanco, M. (1998, 15 de noviembre). La música puede modificar la estructura del cerebro. *El Mundo*.
- López Casanova, M.B. (2002a). La música en el magisterio de las escuelas normales y su proyección en la primera enseñanza desde 1837 a 1930. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 49, 29-44.
- López Casanova, M.B. (2002b). La política educativo – musical en España durante la Segunda República. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 50, 15-25.
- López Cobo, A. (2007). Por caminos de piedra, charcos y olvido. Repertorios de la cultura universal: las Misiones Pedagógicas de la II República española. *Pandora: Revue d’Etudes Hispaniques*, 7, 83-98.
- López Gallegos, M.S. (2004). El control del ocio en Italia y España: de la Opera Nazionale Dopolavoro a la Obra Sindical de Educación y Descanso. *Investigaciones Históricas: Época Moderna y Contemporánea*, 24, 215-236. Recuperado el 27 de noviembre de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=902304>
- López García, N.J. (2007). La música, con las alas cortadas. *Cuadernos de Pedagogía. Cartas*, 367, 12.
- López García, N.J. (2010). Percepción, conocimiento y opinión de la comunidad educativa sobre la educación musical en primaria. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical 2010* (pp. 170-177). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Lorente, R. (1981). *Expresión musical en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

- Lorenzo, A.I. y Racionero, D.E. (1999). Las condiciones de la docencia musical en primaria: el aula de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 14, 81-91.
- Lorenzo, A.I. (1999). La formación del Maestro especialista en educación musical: análisis crítico del plan de estudios vigente. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 15, 77-86.
- Lorenzo de Reizábal, A. y Camacho, P. (2008). La investigación musical en los conservatorios: de la instrucción al aprendizaje creativo con el método de proyectos colaborativos. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 411-418). Madrid: Enclave Creativa.
- Lorenzo Quiles, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939 – 2002. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 13-34.
- Lorenzo Vicente, J.A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los Maestros en España (1370 – 1990). *Revista Complutense de Educación*, 2 (6), 203-229. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9595220203A/17670>
- Losada, D. (1986). La formación de los Maestros. *ADAXE. Revista de Estudios e Experiencias Educativas. Escola Universitaria de Maxisterio de Santiago*, 2, 45-60. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/290/1/pg_046-061_adaxe2.pdf
- Lozano, L.M. y De la Fuente, E.I. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Lucato, M. (1997). La metodología Kodály aplicada a la escuela primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1. Recuperado el 2 de abril de 2010, de www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edmuspla.htm

- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 7. Recuperado el 30 de noviembre de 2009, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lucato01.pdf>
- Luehrsen, M. (2006). *Turning passion for music education into public policy and grassroots action*. Anaheim: NAMM. SupportMusic Coalition National Affiliate Summit. Recuperado el 12 de noviembre de 2011, de www.nammfoundation.org/.../smc_report.pdf
- Luengo, F. y Moyá, J. (2008). *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción*. Las Rozas (Madrid): WK Educación.
- Lumbreras, M.I. (2010). *Enseñanza musical en la escuela primaria*. Sevilla: Ediciones Norma – Capitel.
- Luzuriaga, L. (1928). Sesenta años de instrucción pública en España 1868 – 1923. *Revista de Pedagogía*, 79, 325-328.
- Lynch, J. y Pimlott, J. (1979). *Padres y profesores*. Madrid: Anaya/2.
- Maestra Infantil (2010). *Pedagogía Waldorf ¿Cuándo y cómo nace la pedagogía Waldorf?*, 79, 20-22.
- Malbrán, S. (2006). La investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica. En M. Díaz Gómez (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 32-59). Madrid: Enclave Creativa.
- Malbrán, S. (2007). Las competencias del educador musical: sí, pero... *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 37-48.
- Maldonado, A. (Coord.) (2004a). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio. Vol. 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Maldonado, A. (Coord.) (2004b). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio. Vol. 2*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Maldonado, A. (2004c). Los títulos de grado de Magisterio: el proceso de su diseño. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 43-59. Recuperado el 12 de enero de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113359>

- Maldonado, A. (Coord.) (2005a). *Libro blanco. Título de grado en magisterio. Volumen 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado el 10 de enero de 2014, de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Maldonado, A. (Coord.) (2005b). *Libro blanco. Título de grado en magisterio. Volumen 2*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado el 10 de enero de 2014, de http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- Manrique, J.C., López, V.M., Torrego, L.M. y Mongas, R. (2008). La labor formativa desarrollada por la Sección Femenina de la Falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante el período franquista. *Historia de la Educación*, 27, 347-365. Recuperado el 21 de marzo de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3010165>
- Manso, J. (2010). Revisión histórica de la formación inicial de los Maestros en España. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 181-206. Recuperado el 6 de febrero de 2014, de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_11.pdf
- Manterola, C., Pineda, V., Vial, M. y Grande, L. (2007). ¿Cómo presentar los resultados de una investigación científica? I. La comunicación oral. *Cir. Esp.*, 81 (1), 12-17.
- Mariñas, M.J. y Rodríguez, E. (1999). Relación familia-centro escolar. Participación. *Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación*, 3 (4).
- Markiewicz, L. (1995). La educación de los profesores de música en Polonia. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 23, 81-90.
- Márquez, E. (2010). *La música en la antigua Grecia como transmisora de valores. Repercusiones en la educación musical actual*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Martí, L. (Coord.). (2008). Familia y escuela. ¿Se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 46-51.

- Martí i Vilalta, J.L. (2010). *Música y neurología*. Barcelona: Lunwerg.
- Martín, A. (2004). Trascendencia de la educación musical: una breve panorámica histórica. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 30, 10-22.
- Martín, M.A. (1995). El sentido (y los déficits) del aprendizaje de la música en magisterio. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 1, 73-78.
- Martín, M. y Cruz, J.M. (1998). Las relaciones interpersonales expresadas y deseadas por la comunidad educativa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 1 (50), 35-45.
- Martín, C. y Centeno, J. (2000). Investigación aplicada en didáctica de la música y el currículo de Educación Primaria. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 7 de diciembre de 2009, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/martinetal00.pdf>
- Martín Izard, J.F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto (Edit.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 145-168). Madrid: Dykinson.
- Martín Moreno, C. (2003). *Las propuestas curriculares para el área de educación musical en la reforma de la LOGSE: antecedentes y estudio comparativo en educación primaria*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Recuperado el 21 de enero de 2014, de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- Martínez – Otero, V. (2006a). *Comunidad educativa: claves psicológicas, pedagógicas y sociales*: CCS. Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Primaria. Decreto de currículo*. Madrid.
- Martínez – Otero, V. (2006b). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela – educadora”. *Revista Complutense de Educación*, 1 (17), 51-64. Recuperado el 21 de marzo de 2010, de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0606120051A.PDF>

- Mateos, D. (2007). *La música contemporánea y los futuros Maestros de educación musical*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa.
- Mateos, D. (2008). La falacia de la educación musical en primaria. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 74, 131-135.
- Melcón, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837 – 1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones.
- Mellers, W. (1964). Music for 20th – Century children: magic and ritual in the junior school. *The Musical Times*, 1455 (105), 342-345. Recuperado el 25 de marzo de 2010, de <http://www.jstor.org/stable/949925>
- MENC. The National Association for Music Education (s.f.). *The benefits of the study of music. Why we need music education in our schools*. Recuperado el 17 de octubre de 2009, de http://www.menc.org/documents/temp/benefits_of_music.pdf
- Meyer, L.B. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Música.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011). *Plan d'études. École fondamentale. N° spécial du Courrier de l'Éducation nationale*. Luxembourg: Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle. Recuperado el 2 de abril de 2012, de <http://www.men.public.lu/fr/publications/fondamental/apprentissages/documents-obligatoires/plan-etudes/index.html>
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1925). *Escuelas Normales de Maestros y Maestras*. Madrid: Sección de Informaciones, Publicaciones y Estadísticas.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *Problemas actuales de la educación musical en España. La educación musical en la enseñanza primaria*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes. Comisaría General de la Música.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Primaria. Área de Educación Artística*. Madrid.

- Molero, A. (1991). *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la segunda república y la guerra civil (1931 – 1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Molero, A. (2000). La formación del Maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación, número extraordinario 1*, 59-82. Recuperado el 14 de enero de 2014, de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73338/008200230151.pdf?sequence=1>
- Molina, S. (1988). Las Escuelas Anejas y la formación del profesorado de enseñanza básica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1*, 135-162.
- Montañés, F. (2007). La participación de las madres y padres en los centros escolares. En Garreta, J. (Ed.), *La relación familia – escuela* (pp. 61-73). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Montenegro, J. (1984). Las escuelas anejas a las normales en la legislación educativa española. *Bordón. Revista de Pedagogía, 251*, 51-74.
- Montenegro, J. y Tejedor, J.A. (1988). Las escuelas universitarias del profesorado de EGB y las escuelas anejas. Consideraciones sobre sus relaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2*, 457-462.
- Montesinos, R.M. (2009 – 2010). *El Maestro especialista: formación musical inicial y praxis de la educación musical escolar*. Tenerife: Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna. Soportes Audiovisuales e Informáticos. Serie Tesis Doctorales.
- Montoya, J.C. (2012). ¿Qué es el clarinete?... ¡Lo que toca Calamardo! Los medios audiovisuales y el futuro de la educación musical. En A. Álamo y E. Molina (Eds.), *Actas del II Congreso CEIMUS de Educación e Investigación Musical. Innovación, Motivación y Creatividad en la Enseñanza Musical* (pp. 146-153). Madrid: Enclave Creativa.
- Montilla, P. (1999). *El cerebro y la música: un enfoque interdisciplinario*. Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba.

- Morales, A. (2008a). *La educación musical en primaria durante la LOGSE en la comunidad de Madrid: análisis y evaluación*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Música.
- Morales, A. (2008b). La formación musical en los Maestros para la etapa de educación primaria en la LOGSE y en la LOE. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 25-38). Madrid: Enclave Creativa.
- Morales, A. y Román, M. (2009). Las competencias básicas y el currículo de educación musical en primaria. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 77, 32-49.
- Moreno, J.M. (Dir.) (1968a). *Programas para colegios nacionales. 1º curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- Moreno, J.M. (Dir.) (1968b). *Programas para colegios nacionales. 2º curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- Moreno, J.M. (Dir.) (1968c). *Programas para colegios nacionales. 3º curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- Moreno, J.M. (Dir.) (1968d). *Programas para colegios nacionales. 4º curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- Moreno, J.M. (Dir.) (1968e). *Programas para colegios nacionales. 5º curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- Moreno, J.M. (Dir.) (1968f). *Programas para colegios nacionales. 6º curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- Moreno, J.M. (Dir.) (1968g). *Programas para colegios nacionales. 7º curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica.

- Moreno, J.M. (Dir.) (1968h). *Programas para colegios nacionales. 8º curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- Moreno, M.A. (1979). *Música y expresión dinámica en EGB*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Moreno, M.A. (1982). *Experiencias e ideas sobre la música en la escuela*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Moreno, L. (2000). España en el marco de la educación musical de los países de la U.E. Nuevas líneas de mejora. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 4 de septiembre de 2010, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/moreno00.pdf>
- Moriano, M. (2005). La educación es obra de la comunidad educativa. *Educación y futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 13, 151-158.
- Mota, G. (2010). A investigação como parte integrante da formação de educadores musicais: perspectivas e modelos. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp. 30-38). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37. Recuperado el 23 de marzo de 2014, de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719324.pdf
- Muñoz, E. y Sánchez, I. (2003). *La Universidad, un reto de Castilla – La Mancha*. Ciudad Real: Almud, Ediciones de Castilla – La Mancha. Biblioteca Añil.
- Murillo, F.J. (s.f.). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Recuperado el 5 de septiembre de 2012, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Music in hospitals (s.f.). Recuperado el 12 de septiembre de 2011, de <http://www.music-in-hospitals.org.uk/index.html>

- NAMM (s.f.). Fomente una educación musical sólida. Recuperado el 22 de diciembre de 2010, de www.supportmusic.com/SMBrochure_spa.pdf
- Nieto, S. (Ed.) (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Noval, M. (1999). *La Sección Femenina en Murcia: educación, cultura e ideología (1939 – 1977)*. Tesis doctoral sin publicar. Murcia: Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Nunes, J. (2010). El aprendizaje musical en una orquesta: un estudio de caso. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp.189-193). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Ñacle, A. (2006). *Tinta, plumas y papel. La instrucción primaria del siglo XIX en la ciudad de Albacete*. Albacete: Federación de APAS “Bachiller Carrasco”.
- Ocaña, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los Maestros y maestras de educación musical*. Granada: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Okuda, M. y Gómez – Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1 (34), 118-124.
- Oliveira, A. y Hentschke, L. (1998). Investigación longitudinal en música: un caso, un método y algunas consideraciones. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 10, 87-97.
- Orcasitas, J.R. (1999). Formación del profesorado de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 15, 7-14.
- Ördög, László (1989). Caminos de la enseñanza de la música en Hungría a partir de Kodály. En *La enseñanza musical en España. Cursos de verano. El Escorial* (pp. 43-56). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Oriol, N. y Parra, J.M. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.

- Oriol, N. (1986). Planificación de la expresión musical en la educación básica. En *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado M^a Díaz Jiménez* (pp. 41-56). Madrid: Universidad Complutense.
- Oriol, N. (1988). Las escuelas universitarias y la formación musical del profesorado de educación básica. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 1, 17-32.
- Oriol, N. (1992a). Desarrollo de la educación musical en la educación primaria según la LOGSE. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 10, 11-28.
- Oriol, N. (1992b). El profesor especialista en educación musical en la educación primaria: formación y acceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 15-33. Recuperado el 5 de junio de 2013, de [dialnet.unirioja.es descarga articulo 618819.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/618819.pdf)
- Oriol, N. (1999). La formación del profesorado de música en la enseñanza general. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 37, 49-68.
- Oriol, N. (2000). *La enseñanza del folklore en los colegios de educación primaria de la comunidad de Madrid*. Tesis doctoral sin publicar. UNED - Madrid: Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 16. Recuperado el 12 de julio de 2009, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf>
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En M. Díaz Gómez y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 87-93). Barcelona: Graó.
- Ortiz, T. (1996a). Cerebro y concepto de Musicoterapia a través de la Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 19-31.
- Ortiz, T. (1996b). Cerebro y música. *Revista de Música 12 Notas*, 2, 61-63.

- Özgül, I. (2009). An analysis of the elementary school music teaching course in Turkey. *International Journal of Music Education*, 27 (2), 116-127.
- Pahlen, K. (1961). *La música en la educación moderna*. Buenos Aires: Ricordi.
- Palacios, J. I. (2001). El concepto de Musicoterapia a través de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 19-31.
- Palacios, J. I. (2005). Editorial. En J. I. Palacios (Coord.). *Monografía: La educación musical y sus nuevos retos*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19 (I).
- Palacios, M.A. (1998). Música y educación en la antigua Grecia. *Música y Educación*. *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 33, 15-26.
- Palomares, J. (2003). La educación musical del siglo XXI. Compromiso institucional. *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*, 515-526.
- Pantoja, A. (Coord.) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Parellada, C. (2008). Familia y escuela, ¿se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 46-51.
- Paricio, M.S. (2005). Política educativa europea. *Revista de Educación*, 337, 251-278.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.
- Pastor, J.J. (2008). La didáctica de la música: oportunidades para una investigación coordinada. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 464-472). Madrid: Enclave Creativa.
- Pastor, P. (1990). Reflexiones en torno al diseño curricular base en la educación musical de la enseñanza primaria. *Música y Educación*. *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 1, 69-86.

- Pastor, P. (2002). La investigación educativa musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 26, 84-88.
- Pastor, P. (2004). Las marías. www.marchitopensil.boe.es. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14. Recuperado el 18 de mayo de 2010, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/pastor04.pdf>
- Pérez Fernández, J. J. (2008). La educación musical: lenguaje y movimiento. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 73, 26-38.
- Pérez Ferra, M. (2009). Los métodos de investigación en educación. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 71-98). Madrid: EOS.
- Pérez Grau, R.M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista Digital Investigación y Educación*, 25 (2).
- Pérez Gutiérrez, M. (Dir.) (1989). Documentos para la reforma de las enseñanzas musicales. *Música y Educación. Revista de Investigación Pedagógico – Musical*, 1, 11- 160.
- Pérez Gutiérrez, M. (1994). Breve reseña histórica sobre la educación musical en España y comparación con otros países. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 17, 19-28.
- Pérez Prieto, M. (2001). La organización de la educación musical en España desde 1970: Estudio a partir de los textos legales de ámbito estatal. *Aula*, 13, 191-213.
- Pérez Zalduondo, G. (2011). Música, censura y falange: el control de la actividad musical desde la vicesecretaría de educación popular (1941 – 1945). *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 751 (187), 875-886.
- Péris, J. (1965). *Música para niños*. Madrid: Doncel.
- Philpott, C. (2004). La justificación de la música en el currículo: la música puede ser mala para usted. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 30, 65-68.

- Pimentel, A. (2000). Una experiencia de aproximación a la investigación – acción en el área de Educación Musical de la Etapa Primaria. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 6 de agosto de 2008, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/pimentel00.pdf>
- Pliogo, V. (2002). La formación del Maestro especialista en música. *Educación y futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 7.
- Pliogo, V. (2008). *La educación musical en España entre 1988 y 2008 desde una perspectiva periodística*. Madrid: Musicalis.
- Prieto, R. (2001a). La evaluación de las actividades musicales. *Contextos Educativos*, 4, 329-340.
- Prieto, R. (2001b). Evaluación del currículum de Maestro especialista en educación musical. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 45, 31-48.
- Prieto, R. (2001c). El perfil del Maestro de primaria especialista en educación musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-185.
- Pochmursky, C. (Dir.) (2009). *Mi cerebro musical*. [Vídeo]. Canadá: National Geographic. CTV.
- Porta, A. (2007). Hablemos de educación. Hablemos de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 40, 87-98.
- Poves, M. (1997). *Fermín Caballero y el fomento de la educación rural*. Cuenca: Diputación de Cuenca. Área de Cultura. Sección de Publicaciones.
- Proyecto de colaboración familia – escuela (2003). *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 7, 155-160.
- Quintiliano, A. (1996). *Sobre la música*. Madrid: Gredos.
- Ramos, S. y Rabazas, T. (2007). Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español. *Historia de la Educación*, 26, 221-256.

- Ramos Álvarez, M. (2009). Análisis de datos cuantitativos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 217-248). Madrid: EOS.
- Rebollo, M.P. (2005). Viaje al centro de ninguna parte: historia de las cátedras ambulantes. En A. Sabio (Coord.), *Las escalas del pasado: IV Congreso de Historia Local de Aragón* (pp. 281-288). Barbastro: Instituto de Estudios Altoaragoneses. UNED. Recuperado el 8 de abril de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1215945>
- Revuelta, F. I. y Sánchez, M. C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4.
- Reyes, M.L. (2005). *La música en educación primaria. Una perspectiva desde el Maestro especialista*. Granada: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Reyes, M.L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (14), 67-81.
- Riaño, M.E., González, N. y Guerra, S. (2007). ¿Cómo fomentar los valores a través de la música? Un programa formativo diseñado para la educación primaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 118-124.
- Ribao, D. (1997). *La participación escolar: interacción de la comunidad educativa y de las instituciones en la renovación pedagógica*. Madrid: El Corte Inglés.
- Rincón, C. (2010). El impacto social de un programa de educación musical: el sistema nacional de orquestas sinfónicas infantiles y juveniles de Colombia. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp. 209-212). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.

- Risueño, V. (2006). La formación del Magisterio en Castilla – La Mancha (1914–1975). En M.M. Del Pozo (Coord.), *La Educación en Castilla – La Mancha en el siglo XX (1900 – 1975)* (pp. 85-113). Ciudad Real: Almad, Ediciones de Castilla – La Mancha. Biblioteca Añil.
- Rivas, M.R. (1998). Desarrollo histórico de los planes de formación de Maestros (1900 – 1990). Contenidos y prácticas. *Aula*, 10, 253-264. Recuperado el 22 de mayo de 2013, de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3569>
- Robinson, K. (Ed.) (1993). *The arts in schools. Principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Roche, E. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Aula de Innovación Educativa*, 24, 5-8.
- Roche, E. (2005). La educación musical escolar: Análisis histórico y valoración del currículo actual. En I. Domínguez – Palacios y E. Roche (Coords.), *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos. Aulas de verano*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Roche, E. (2010). *El secreto es la pasión. Reflexiones sobre educación musical*. Barcelona: Clivis.
- Rodríguez, S. (2010). La Sección Femenina, la imagen del poder y el discurso de la diferencia. *Feminismo/s*, 16, 233-257.
- Rodríguez Fernández, S., Gallardo, M.A., Ruiz, F. y Olmos, M.C. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades. Campus de Melilla.
- Rodríguez Fernández, S., Gallardo, M.A., Ruiz, F. y Olmos, M.C. (2008). *Investigación educativa: análisis de datos cuantitativos y cualitativos en la metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades. Campus de Melilla.

- Rodríguez Jaume, M.J. y Mora, R. (2001). *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones.
- Rodríguez Rodríguez, R. y Luca de Tena, C. (2002). Estrategias para la mejora de la convivencia en la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1). Recuperado el 15 de noviembre de 2009, de <http://web.archive.org/web/20041217224006/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=208&docid=881>
- Rodríguez Rojo, M. y Pinto A. (1988). El futuro de las Escuelas Universitarias de Magisterio en la nueva estructura universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 71-114. Recuperado el 3 de enero de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117542>
- Rodríguez – Quiles, J.A. (2000). Investigación cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 1 de febrero de 2008, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf>
- Rodríguez – Quiles, J.A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: una perspectiva centroeuropea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (14), 13-28. Recuperado el 7 de febrero de 2012, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART2.pdf>
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31. Recuperado el 22 de noviembre de 2012, de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rodrigo, M. S. (2000). *Musicoterapia. Terapia de música y sonido*. Madrid: MUSICALIS.
- Rohstock, A. y Tröhler, D. (2012). Del pasado al futuro: cambio de agendas en la educación docente entre los siglos XIX y XXI. *Encounters / Encuentros / Rencontres on Education*, 13, 43-70. Recuperado el 4 septiembre de 2013, de <http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/2849/1/4516.pdf>

- Román, J.M. y Cano, R. (2008). La formación de Maestros en España (1838 – 2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101. Recuperado el 24 de noviembre de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2737948>
- Romero, J.L. (2011). La educación en España: análisis, evolución y propuestas de mejora. *Innovación y Experiencias Educativas*, 42. Recuperado el 27 de junio de 2012, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_42/JOSE%20LUIS%20ROMERO%20LACAL_1.pdf
- Romero Carmona, J.B. (2005). La música en la escuela y su tratamiento histórico. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 62, 43-58.
- Romero Carmona, J.B. (2009). *Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la enseñanza musical en el tercer ciclo de la educación primaria*. Huelva: Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación.
- Rose, C. y Nicholl, M.J. (1999). *Aprendizaje acelerado para el siglo XXI. Un programa de seis pasos para poner su mente a punto*. Barcelona: Omega.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruiz, J. (1993). Aportaciones de la ILE a la formación universitaria del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 1 (4), 209-232. Recuperado el 18 de diciembre de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150107>
- Ruiz, J., Bernat, A. Domínguez, M.R. y Juan, V.M. (Eds.) (1999). *La educación en España a examen (1898 – 1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura. Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.). Excma. Diputación de Zaragoza.
- Sabariago, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.425-445). Madrid: Dykinson.
- Sacks, O. (2009). *Musicofilia. Relatos de la música*. Barcelona: Anagrama.

- San Fabián, J.L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa. *Revista de Educación*, 309, 195-215.
- Sánchez, E. y Grube, T. (Dirs.) (2007). *Esto es ritmo*. [DVD]. Madrid: Avalon Distribución Audiovisual.
- Sánchez, F.J. (1994). Dos visiones de educación popular: el Patronato de Misiones Pedagógicas y las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina. Sus actuaciones en Málaga. *Isla de Arriarán: Revista Cultural y Científica*, 4, 129-140.
- Sánchez, L. y Hernández, J.L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857 – 2007). *El Futuro del Pasado*, 3, 255-281.
- Sánchez, R. (Ed.) (2008). *Guía Música 3. Primaria. Piano, piano*. Madrid: Santillana
- Sánchez Blanco, L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857 – 2007). *El Futuro del Pasado*, 3, 255-281. Recuperado el 14 de enero de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3941222>
- Sánchez Gómez, M.C. (2010). Técnicas grupales para la recopilación de información. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 221-245). Madrid: Dykinson.
- Sánchez González, R. (2010). La Escuela Normal Superior de Maestras de Toledo (1900 – 1953). *Toletum: Boletín de la Real Academia de Bellas Artes y Ciencias Históricas de Toledo*, 57, 39-107.
- Sánchez Redondo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Sanchís, C. (2005). Música y educación en la antigüedad griega. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 64, 17-24
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sándor, F. (Ed.) (1981). *Educación musical en Hungría*. Madrid: Real Musical.

- Santos, D.R. y Martel, M.C. (1996). Modelos de localización para la planificación escolar en el contexto de la LOGSE. *Estudios de Economía Aplicada*, 5, 139-159. Recuperado el 9 de diciembre de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=175982>
- Sanuy, M. (1994). *Aula sonora. Hacia una educación musical en primaria*. Madrid: Morata.
- Sanuy, M. y Sanuy, C. (1985). *Música, Maestro. Bases para una educación musical 2 – 7 años*. Madrid: Cincel.
- Sarfson, S. (2010). *Educación musical en Aragón (1900 – 1950)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Sarget, M.A. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 15, 117-130.
- SECC (2007). *Las Misiones Pedagógicas. 1931 – 1936*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA]
- Segura, C. (2007). La educación de la mujeres en el tránsito de la Edad Media a la Modernidad. *Historia de la Educación*, 26, 65-83.
- Serra, J.A. (2003). La asignatura pendiente. Centros integrados. *Scherzo*, 172, 120-121.
- Serrano, J.A., Lera, A. y Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los Maestros de primaria. *Revista de Educación*, 344, 533-555. Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_23.pdf
- Schafer, M. (1970). *...Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, M. (2008). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melos.
- Shuter-Dyson, R. El desarrollo de la investigación en la psicología de la música y en la educación musical. Si es música para tus oídos, es música para tu corazón (2008). *Muy Interesante*, 12 de noviembre. Recuperado el 28 de octubre de 2009, de <http://www.muyinteresante.es/index.php/salud/4613-si-es-musica-para-tus-oidos-es-musica-para-tu-corazon>

- Shuter-Dyson, R. y Gabriel, C. (1981). *The psychology of musical ability*. London: Methuen.
- Siminiani, R. (1970). La música en la educación general básica. En *Problemas actuales de la educación musical en España. La educación musical en la enseñanza primaria* (pp. 125-135). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Bellas Artes. Comisaría General de la Música.
- Small, C. (2006). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Smoczyńska, A., Górowska-Fells, M., Maluchnik, B, Platos, B., Chojnacki, M. y Smolik, M. (2012). *The system of education in Poland*. Warszawa: Foundtion for the Development of the Education System (FRSE). National Agency for the Lifelong Learning Programme. Polish EURYDICE Unit. Recuperado el 9 de octubre de 2013, de <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/system2012.pdf>
- Sogin, D. y Chu, C. (2008). Music activity reports by music teachers with varying training in Orff Schulwerk. *International Journal of Music Education*, 26 (3), 269-277.
- Soler, M. (2004). La música y la educación obligatoria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 30, 38-43.
- Sopeña, F. (1953). Escuela y música. *Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 453-455.
- Steege, J.T. (1994). La educación musical en Holanda. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 18, 61-70.
- Storr, A. (2007). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el por qué de las pasiones*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Subirats, M.A. (2005). La educación musical en el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 39-51.

- Subirats, M.A. (2006). El proyecto de investigación: aplicación práctica a partir de un cuento. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 38, 7-13.
- Subirats, M.A. (2010). Investigación en educación musical: claves. En G. Rusinek, M.E. Riaño y N. Oriol (Eds.), *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp. 73-76). Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Subirats, M.A. (2011). La investigación en Didáctica de la Expresión Musical. *Educatio Siglo XXI*, 1 (29), 175-194.
- Suppan, W. (1998). La antropología musical: informe sobre sus objetivos y trabajos de investigación. *Anuario Musical: Revista de Musicología del CSIC*, 53, 257-273.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata – MEC.
- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría*. Budapest: Corvina.
- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Tapia, G. (Dir.) (2006). *Las Misiones Pedagógicas*. [DVD]. España: SECC – TVE. Acacia Films – Malvarrosa Media.
- The Dalcroze System of rhythmic gymnastics (1913). *The Musical Times*, 839 (54), 17. Recuperado el 25 de marzo de 2010, de <http://www.jstor.org/stable/906104>
- Tójar, J.C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 127-152). Madrid: EOS.
- Torres, L. (2014). Las prácticas: prepararse para ser un buen maestro. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 123-145). Madrid: Editorial Síntesis.
- Toro, O.M. (2010). *La enseñanza de la música en España (1823 – 1932)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- Toro, O.M. (2011). Enseñanza mutua y sistemas colaborativos en música. *Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 88, 30-43.
- Touriñán, J.M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y educación “para” la música. *Teoría de la educación*, 22 (2), 151-181.
- Trías, N. (1996). La aportación de Émile Jacques – Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y del movimiento corporal. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 21-30.
- Tristán, R.M. (2005, 30 de mayo). El cerebro de los músicos “oye” distinto. *El Mundo*.
- Tur, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- UNESCO (2004). *Conferencia internacional de educación. 47ª reunión*. Oficina Internacional de Educación. UNESCO. Recuperado el 14 de junio de 2013 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE47/Spanish/FinalRep/Finrep_spa.pdf
- UNESCO (2010/2011). *World Data on Education*.
- Urho, E. (1991). La enseñanza de la música en Finlandia. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 8, 349-358.
- Urpí, C. y Costa, A. (2013). Formación de Maestros en educación artística y formación artística de Maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *EARI. Educación Artística. Revista de Investigación*, 4, 301-316. Recuperado el 3 de noviembre de 2013, de <http://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2678>
- Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.
- Valle, J.M. (2006a). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I. La integración europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. CIDE.

- Valle, J.M. (2006b). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. CIDE.
- Valls, M. (1970). *Aproximación a la música. Reflexiones en torno al hecho musical*. Madrid: Salvat.
- Vicente, A. y Villena, M.I. (1997). La educación musical, disciplina curricular en la formación del docente primario: aportaciones legislativas: siglos XIX – XX. *Anales de Pedagogía*, 15 (S), 75-88.
- Vilar, J.M. (1996). La música y la LOGSE. ¿Hemos perdido objetivos en el camino? *Eufonía. Didáctica de la Música*, 2, 69-86.
- Vilar Monmany, M. (1998). Formación del profesorado de música para la escuela primaria: análisis de tres propuestas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 12, 99-115.
- Vilar Monmany, M. (2003). El Maestro de música en primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 54, 33-56.
- Vilar Monmany, M. (2004). Acerca de la educación musical. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13. Recuperado el 14 de febrero de 2009, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>
- Vílchez, L.F. (Coord.) (2009). *La música y su potencial educativo*. Madrid: Cuadernos Fundación SM, 14, Fundación SM.
- Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898 – 1936)*. Madrid: Akal Universitaria.
- Vitoria, J.R. (2006). Aproximación a las necesidades especiales desde la educación musical. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 66, 107-113.
- Waisburd, G. y Erdmenger, E. (2007). *El poder de la música en el aprendizaje. Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*. Sevilla: Trillas – Eduforma.
- Webber, F. (1974). *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi.

- Weinberger, N. (1994). Music: cultural add – on or biological imperative? *Matters of Opinion*. Recuperado el 23 de marzo de 2009, de www.musica.uci.edu
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. y Chapuis, J. (1989). Características del método Willems de educación musical. Principios válidos tanto para la iniciación musical de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical. *Música y Educación. Revista de Investigación Pedagógico-Musical*, 2, 383-390.
- Willems, E. (2000). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- Winters, G. (1970). The Kodály concept of music education. *Tempo. New Series*, 92, 15-19. Recuperado el 12 de mayo de 2011, de <http://www.jstor.org/stable/943178>
- Wuytack, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 11, 11-22.
- Young, P.M. (1963). Kodály as educationist. *Tempo. New Series*, 63, 37-40. Recuperado el 20 de abril de 2010, de <http://www.jstor.org/stable/943062>
- Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo espacio europeo de educación superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y “performativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 95-122.
- Zatorre, R.J., Chen, J.L. y Penhune, V.B. (2007). When the brain plays music: auditory – motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews. Neuroscience*, 8, 547-558. Recuperado el 10 de octubre de 2009, de <http://psych.concordia.ca/fac/penhune/publications/Zatorre%20Chen%20%26%20Penhune%202007.pdf>

LEGISLACIÓN CONSULTADA

- Gaceta de Madrid. 1805, p. 1022.
- Plan general de Instrucción pública de 26 de octubre de 1809, concerniente a los establecimientos de primera educación, o liceos,
- Bases de un plan general de instrucción pública de 16 de noviembre de 1809.
- Constitución Política de la Monarquía Española, promulgada en Cádiz, a 19 de marzo de 1812.
- Dictamen y Proyecto de Decreto de 7 de marzo de 1814, sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública (Informe Quintana).
- Gaceta de Madrid. 1819, p. 1295.
- Reglamento General de Instrucción Pública de 29 de junio de 1821. Barcelona: Imprenta del Gobierno.
- Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza, que se ha de observar en todas las escuelas de primeras letras de la Monarquía Española: aprobado interinamente por el gobierno, a propuesta de la dirección general de estudios, conforme a lo acordado por las Cortes en 29 de junio próximo. Cádiz: Imprenta de Roquero. 1822.
- Plan y Reglamento General de Escuelas de primeras letras, aprobado por S. M. en 16 de febrero de 1825. Madrid: Imprenta Real. 1825.
- Real Orden de 29 de noviembre de 1825, por la que se establece el reglamento general para las escuelas de latinidad y los colegios de humanidades.
- Real Orden de 7 de septiembre de 1834, por la que S. M. la Reina Gobernadora resuelve que a la mayor brevedad se establezca en esta corte una escuela normal de enseñanza mutua lancasteriana.

- Plan general de instrucción pública. Real decreto de 4 de agosto de 1836 (Plan Duque de Rivas).
- Constitución de la Monarquía Española de 1837.
- Gaceta de Madrid, 28 de agosto de 1838.
- Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria de 26 de noviembre de 1838.
- Colección de Reales Decretos, Órdenes y Reglamentos relativos a la Instrucción Primaria, Elemental y Superior desde la publicación de la Ley de 21 de julio de 1838 (1838 – 1850).
- Reglamento provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental. Madrid: Imprenta Nacional. 1838.
- Escuelas normales. Su objeto principal. Su organización. Medios y modo de establecerlas. Ventajas que deben resultar de su establecimiento. Gaceta de Madrid del 11 de octubre de 1841.
- Reglamento orgánico para las escuelas normales de instrucción primaria del reino, decretado por el gobierno provisional en 15 de octubre de 1843.
- Reglamento orgánico de las escuelas normales de instrucción primaria de 15 de octubre de 1843.
- Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 aprobando el Plan General de estudios (Plan Pidal).
- Real decreto de 23 de septiembre de 1847 para la dotación de los Maestros de instrucción primaria, y dando nuevo impulso a ésta.
- Real decreto de 30 de marzo de 1849 dando nueva organización a las escuelas normales de instrucción primaria, y creando inspectores para este ramo de enseñanza.
- Real Decreto aprobando el reglamento para régimen de las escuelas normales superiores y elementales de instrucción pública de 15 de mayo de 1849.

- Reglamento de 15 de mayo de 1849 para las escuelas normales de instrucción primaria del reino.
- Reglamento de 18 de junio de 1850, de exámenes para Maestros de Escuela Elemental y de Escuela Superior de Instrucción Primaria. Madrid: Imprenta de la V. de Perinat y compañía, a cargo de D. S. Compagni. 1850.
- Colección de reales decretos, órdenes y reglamentos relativos a la instrucción primaria, elemental y superior desde la publicación de la ley de 21 de julio de 1838. Madrid: imprenta de la V. de Perinat y compañía, a cargo de D. S. Compagni. 1850.
- Reglamento para la Escuela Normal Central de Instrucción Primaria de 9 de septiembre de 1850.
- Colección legislativa de Instrucción Primaria. Madrid: Imprenta Nacional. 1856.
- Ley de instrucción pública sancionada por S. M. en 9 de septiembre de 1857. Madrid: Imprenta Nacional. 1857 (Ley Moyano).
- Ley de Organización de la Instrucción primaria, de 2 de junio de 1868 (Ley Orovio).
- Decreto de 14 de octubre de 1868 por el que se derogan la Ley de Instrucción primaria de 2 de junio último y el Reglamento publicado para ejecutarla.
- Proyecto de Constitución de la Monarquía Española, de 30 de junio de 1876.
- Real Decreto de 29 de diciembre de 1876 autorizando al Ministro de Fomento para que presente a las Cortes un proyecto de ley de bases para la formación de la ley de Instrucción pública.
- Proyecto de Ley de Instrucción pública de 29 de diciembre de 1876.

- Real Orden de 24 de agosto de 1878 sobre la conveniencia de comprender entre las asignaturas propias de la primera enseñanza la de Música y Canto, estableciéndola desde luego por vía de ensayo en la Escuela Normal Central de Maestros y en la de Maestras, sin perjuicio de adoptar más adelante las medidas que se consideren oportunas para hacer extensiva esta misma enseñanza a las Normales de provincias como preparación para el fin propuesto.
- Proyecto de reforma de las Escuelas de párvulos de 4 de julio de 1884.
- Real Decreto de 4 de julio de 1884, atendiendo a la petición del Ministro de Fomento relacionada con la reforma y organización de las Escuelas de párvulos.
- Real Decreto de 18 de agosto de 1885 sobre el establecimiento de la enseñanza libre.
- Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 por el que se establece la creación de las Escuelas prácticas graduadas.
- Real Decreto de 29 de agosto de 1899 por el que se establece el reglamento de las Escuelas graduadas anejas a las Normales de Maestros y Maestras.
- Real Decreto de 26 de octubre de 1901 por el que se reorganiza la primera enseñanza.
- Real Orden de 31 de mayo de 1902 por la que se dispone que desde el curso próximo sea obligatoria la asignatura de Música en las Escuelas Superiores de Maestros y Maestras.
- Proyecto de ley de Bases de la enseñanza en general y de reorganización de la primaria, de 29 de mayo de 1903.
- Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción primaria de 14 de junio de 1905.
- Real Decreto de 11 de enero de 1907 por el que se crea en el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes una Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas.

- Real Orden de 15 de noviembre de 1910, por la que se establece el plan de estudios de la enseñanza de la Música en las Escuelas Normales Superiores de Maestros y Maestras.
- Resolución de 29 de mayo de 1931 por la que se crea un “Patronato de Misiones Pedagógicas” encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.
- Decreto de 21 de julio de 1931, por el que se crea la Junta Nacional de la Música y Teatros líricos.
- Decreto de 29 de septiembre de 1931 por el que se regulan los Estudios del Magisterio.
- Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza. Aprobado en Consejo de Ministros y leído en la Cámara por el Ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, el 9 de diciembre de 1932.
- Orden Circular de 28 de marzo de 1936 por la que se recuerda a Maestros y a Inspectores el nuevo sentido y la nueva misión de la Escuela primaria dentro del Estado.
- Resolución de 30 de enero de 1937 por la que se establece la organización de las “Milicias de la Cultura”.
- Resolución de 11 de noviembre de 1937 por la que se publica el plan de estudios aprobado por Decreto de 28 de octubre último y la distribución semanal del tiempo.
- Decreto de 10 de febrero de 1940 estableciendo en todo su vigor el Real Decreto de 30 de agosto de 1914 y disposiciones correspondientes (derogación Plan 1931).
- Resolución de 6 de diciembre de 1943, dando publicidad los cuestionarios del segundo curso de Cultura general para los estudios del Magisterio.
- Resolución de 16 de octubre de 1944, dando a publicidad a los cuestionarios del tercer curso de Cultura general para los estudios del Magisterio y normas para el desarrollo de la enseñanza.

- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.
- Resolución de 7 de noviembre de 1945, dando publicidad a los cuestionarios de primer curso para los alumnos de las Escuelas del Magisterio.
- Resolución de 14 de octubre de 1946 haciendo públicos los cuestionarios del segundo curso para los alumnos de las Escuelas del Magisterio y normas para el desarrollo de las enseñanzas.
- Colección legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia. 1950.
- Colección legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia. 1951.
- Colección legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia. 1952.
- Colección legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia. 1953.
- Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años.
- Colección legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia. 1967.
- Orden de 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Orientaciones pedagógicas para la educación general básica (año académico 1970 – 1971). Planes y Programas de Estudios.
- Colección legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia. 1971.
- Colección legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia. 1972.
- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se publican los cuestionarios que han de regir los cursos de especialización en las materias de Música y Dramatización.

- Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica.
- Orden de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.
- Real Decreto 89/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial.
- Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica.
- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica.
- Orden de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica.
- Ley 27/1982, de 30 de junio, por la que se crea la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Ley Orgánica 2/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Castilla – La Mancha.
- Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Acuerdo de 23 de febrero de 1987, del Consejo de Universidades, por el que se crea como área de conocimiento específica de Escuelas Universitarias la de “Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal”.
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

- Acuerdo de 27 de abril de 1988, de la Comisión Académica del Consejo de Universidades, por el que se modifica el Catálogo de Áreas de Conocimiento actualmente en vigor, mediante la creación del área de “Didáctica de la Expresión Musical”.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.
- Resolución de 30 de septiembre de 1992, de la Universidad de Castilla – La Mancha, por la que se hacen públicos los Planes de Estudios del título de Maestro, especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Lenguas Extranjeras (Inglés), Educación Musical y Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de esta Universidad.
- Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Corrección de errores del Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*BOE* de 31 de enero de 1994).
- Real Decreto 324/1996, de 23 de febrero, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha en materia de Universidades.

- Resolución de 1 de octubre de 1999, de la Universidad de Castilla – La Mancha, por la que se hace pública la modificación a los planes de estudios del título de Maestro, especialidades en Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Lenguas Extranjeras (Inglés), Educación Musical y Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio de esta Universidad.
- Orden de 7 de marzo de 2000, por la que se modifica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Educación Especial, Colegios Rurales Agrupados y Escuelas Hogar.
- Orden de 27 de febrero de 2001, por la que se modifica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Orden de 31 de enero de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se modifica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Orden de 7 de febrero de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se modifica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial.
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

- Orden de 26 de enero de 2004, de la Consejería de Educación, por la que se modifica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Orden de 27 de enero de 2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se modifica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial.
- Orden de 3 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se modifica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial, y se dispone la puesta en funcionamiento de Colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y de Colegios Rurales Agrupados.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden de 5 de febrero de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se modifica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Orden de 12 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se establece el horario y la distribución de las áreas de conocimiento en la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil.
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria.
- Orden ECI/3854, de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- Orden ECI/3854, de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Orden de 31 de enero de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial, y se dispone la puesta en funcionamiento de Colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y de Colegios Rurales Agrupados.
- Orden de 2 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados Colegios de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial, y se dispone la puesta en funcionamiento de un Colegio Rural Agrupado.
- Orden de 29 de enero de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial.

- Resolución de 17 de febrero de 2010, de la Universidad de Castilla – La Mancha, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria.
- Orden de 31 de enero de 2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden de 31 de enero de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial.
- Orden de 25 de enero de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados Colegios de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

ANEXOS

DOCUMENTO 1: Modelos de horarios para Primaria establecidos por la *JCCM* entre 2007 y 2014.

DOCUMENTO 2: Autorización de Carlos IV a Manuel Sardina (1805).

DOCUMENTO 3: Decreto de 1809 que establece la creación de Liceos y Escuelas de Primeras Letras.

DOCUMENTO 4: Presencia de la Música en el colegio Inmaculada Concepción de Sanlúcar de Barrameda. 1819.

DOCUMENTO 5: Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras, de 1899.

DOCUMENTO 6: Decreto fijando el plan de estudios para la Escuela Primaria, de 28 de octubre de 1937.

DOCUMENTO 7: Orden para la aplicación del plan de estudios de la Escuela Primaria, de 11 de noviembre de 1937.

DOCUMENTOS 8a, 8b, 8c y 8d: Cuestionarios nacionales para la Enseñanza Primaria. 1953 (Edición de 1955).

DOCUMENTO 9: Ejemplo de la programación musical para 4º curso. 1968.

DOCUMENTO 10: Orientaciones pedagógicas para la *EGB*. Área de Expresión Dinámica, 1970.

DOCUMENTO 11: Revista *Consigna*. Programa de Música. Junio de 1949.

DOCUMENTO 12: Asignaturas de Ed. Musical cursadas en las Escuelas de Magisterio de Albacete y Cuenca entre 1977 y 1992.

DOCUMENTO 13: Plan de Estudios de 1992 para la especialidad de Educación Musical.

DOCUMENTO 14: Modificación de 1999 al Plan de Estudios de 1992 para la especialidad de Educación Musical.

DOCUMENTO 15: Aspectos generales de las propuestas de Mención en Ed. Musical de las cuatro Facultades de Educación de la *UCLM*.

DOCUMENTO 16a: Guía didáctica de la asignatura Didáctica de la Música. Facultad de Educación de Albacete.

DOCUMENTO 16b: Guía didáctica de la asignatura Historia de la Música. Facultad de Educación de Albacete.

DOCUMENTO 16c: Guía didáctica de la asignatura Expresión Vocal y Corporal. Facultad de Educación de Albacete.

DOCUMENTO 16d: Guía didáctica de la asignatura Agrupaciones Musicales. Facultad de Educación de Albacete.

DOCUMENTO 16e: Guía didáctica de la asignatura Lenguaje Musical y Armonía. Facultad de Educación de Albacete.

DOCUMENTO 16f: Guía didáctica de la asignatura Nuevas Técnicas y Tendencias Musicales. Facultad de Educación de Albacete.

DOCUMENTO 17a: Guía didáctica de la asignatura Expresión Vocal y Corporal. Facultad de Educación de Ciudad Real.

DOCUMENTO 17b: Guía didáctica de la asignatura Didáctica de la Música. Facultad de Educación de Ciudad Real.

DOCUMENTO 17c: Guía didáctica de la asignatura Hª de la Música. Facultad de Educación de Ciudad Real.

DOCUMENTO 17d: Guía didáctica de la asignatura Prácticas Musicales Creativas. Facultad de Educación de Ciudad Real.

DOCUMENTO 17e: Guía didáctica de la asignatura Expresión Instrumental. Facultad de Educación de Ciudad Real.

DOCUMENTO 18a: Guía didáctica de la asignatura Lenguajes Musicales. Facultad de Educación de Cuenca.

DOCUMENTO 18b: Guía didáctica de la asignatura Expresión Instrumental. Facultad de Educación de Cuenca.

DOCUMENTO 18c: Guía didáctica de la asignatura Expresión Vocal y Corporal. Facultad de Educación de Cuenca.

DOCUMENTO 18d: Guía didáctica de la asignatura Hª de la Música. Facultad de Educación de Cuenca.

DOCUMENTO 18e: Guía didáctica de la asignatura Didáctica de la Música. Facultad de Educación de Cuenca.

DOCUMENTO 18f: Guía didáctica de la asignatura Prácticas Musicales Creativas. Facultad de Educación de Cuenca.

DOCUMENTO 19a: Guía didáctica de la asignatura Lenguajes Musicales. Facultad de Educación de Toledo.

DOCUMENTO 19b: Guía didáctica de la asignatura Expresión Instrumental. Facultad de Educación de Toledo.

DOCUMENTO 19c: Guía didáctica de la asignatura Expresión Vocal y Corporal. Facultad de Educación de Toledo.

DOCUMENTO 19d: Guía didáctica de la asignatura Hª de la Música. Facultad de Educación de Toledo.

DOCUMENTO 19e: Guía didáctica de la asignatura Didáctica de la Música. Facultad de Educación de Toledo.

DOCUMENTO 19f: Guía didáctica de la asignatura Prácticas Musicales Creativas. Facultad de Educación de Toledo.

DOCUMENTO 20a: Guía didáctica de la asignatura Educación Musical del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Albacete.

DOCUMENTO 20b: Guía didáctica de la asignatura Educación Musical del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Ciudad Real.

DOCUMENTO 20c: Guía didáctica de la asignatura Educación Musical del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Cuenca.

DOCUMENTO 21: Contenidos y competencias musicales establecidos en los currículos de Primaria de los 28 Estados miembros de la Unión Europea.

DOCUMENTO 22: Modelo de cuestionario electrónico enviado a los Ministerios y Departamentos de Educación de los Estados miembros de la UE (inglés).

DOCUMENTO 23: Modelo de cuestionario electrónico enviado a los Ministerios y Departamentos de Educación de los Estados miembros de la *UE* (francés).

DOCUMENTO 24: Cuestionario electrónico enviado a los Maestros Especialistas de Música de los Centros de Primaria de Castilla – La Mancha (*CE-01*).

DOCUMENTO 25: Formulario electrónico de evaluación del *CE-01* para el grupo de expertos.

DOCUMENTO 26: Carta de presentación de la Técnica Delphi.

DOCUMENTO 27: Instrucciones, claves y calendario orientativo de la Técnica Delphi.

DOCUMENTO 28: Primer bloque de preguntas de la Técnica Delphi.

DOCUMENTO 29: Segundo bloque de preguntas de la Técnica Delphi.

DOCUMENTO 30: Tercer bloque de preguntas de la Técnica Delphi.

DOCUMENTO 31: Informe final de la Técnica Delphi.

DOCUMENTO 32: Carta de presentación y Cuestionario Electrónico para el profesorado de los Departamentos de Expresión Musical de la *UCLM* (*CE-02*).

DOCUMENTO 33: Borrador del Decreto por el que se establece el currículo de Ed. Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha.

DOCUMENTO 34: Borrador del currículo de Educación Artística en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha.

Cinco lobitos tiene la loba.

Aserrán, aserrán,
los maderos de San Juan.

Antón, Antón,
Antón pirulero.

Dónde están las llaves,
matarulerule.

Soy el farolero de la Puerta el Sol.

El patio de mi casa es particular.

Al pasar la barca
me dijo el barquero.

Don Melitón tenía tres gatos.

Arroyo claro, fuente serena.

A tapar la calle,
que no pase nadie.

Debajo un botón, ton, ton.

